Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9270136
Centre d'intérêt: 81

Belzil, Raymond.

Aptitudes et réussite aux études de droit / par Raymond Belzil. -- [S.l.] : R. Belzil, 1974.
v, 111 f. ; 28 cm.

Thèse (Ph. D.) -- Université de Montréal. Résumé au début du v.

Cote Dewey: 378.16'64/B454a Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Droit *Succès scolaire *Rendement scolaire *Prédiction du rendement scolaire *Aptitude intellectuelle *Habileté d'apprentissage *Questionnaire *Universitaire (Niveau)

L'étude vise à identifier les aptitudes nécessaires pour réussir en première année aux cours de droit de l'Université de Montréal. Il s'agit de déterminer les habiletés en jeu à travers une analyse des données provenant de plusieurs sources: cours collégiaux et universitaires, tests d'aptitudes, questionnaire. Trois hypothèses quant aux relations entre les habiletés verbales, le raisonnement, la mémoire et l'ingéniosité d'une part, la réussite en droit de l'autre, ont été formulées: que les tests mesurant ces habiletés soient en corrélation avec la réussite en droit; qu'il en aille de même de certains cours collégiaux; que ces habiletés soient privilégiées par les enseignants en droit.

Au total, 220 étudiants, qui ont complété leur première année de droit à l'Université de Montréal en 1972-1973, ont été retenus pour cette enquête. Etaient pris en considération les résultats aux Tests d'aptitudes aux études universitaires (TAEU), à 30 cours de niveau collégial et aux cours de droit ainsi que la moyenne générale pondérée en droit (MGPD). Les données ont été comparées aux réponses des professeurs de droit à un Questionnaire sur les aptitudes aux études universitaires (QAEU) visant à déterminer quelles sont les aptitudes qu'ils jugent nécessaires à des études en droit.

Les tests qui mesurent la cognition de systèmes sémantiques, l'évaluation d'implications sémantiques, la production convergente de systèmes sémantiques et la cognition de transformations sémantiques apparaissent en relation avec le succès en droit et ces habiletés sont, d'après les réponses au QAEU, importantes pour réussir aux cours de droit. Par ailleurs, les tests qui mesurent la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques sont en corrélation avec la MGPD, mais ces habiletés ne semblent pas, d'après les réponses au QAEU, importantes en droit. Par ailleurs, certains cours de mathématiques, de philosophie, de français et d'économie qui réfèrent à des habiletés mesurées par les tests d'aptitudes de notre batterie sont en corrélation avec la moyenne générale pondérée en droit.

E D U Q 8270136

Résumé

Notre recherche avait pour but l'étude des habiletés reliées au succès aux cours de première année de droit de l'Université de Montréal. Dans la plupart des études de pronostic du succès en droit, on se limite à constater la présence ou l'absence de corrélation entre des tests d'aptitudes, des cours pré-universitaires et le succès en droit sans référer aux aptitudes reliées à ces variables. Quelques études seulement ont fait ressortir l'importance de certaines habiletés pour réussir en droit. Les résultats de celles-ci ont montré que les tests qui mesurent le raisonnement (cognition de systèmes sémantiques, évaluation d'implications sémantiques), l'habileté verbale (cognition d'unités sémantiques, cognition de transformations sémantiques), l'ingéniosité (production convergente de systèmes sémantiques) et la mémoire (mémoire d'unités sémantiques) sont reliés au succès en droit.

Toutefois, on ne se préoccupe pas, dans ces études, de vérifier les relations ou l'absence de relation entre les variables de pronostic et le critère en fonction des aptitudes impliquées dans ces variables. Les aptitudes reliées au succès en droit ne sont pas définies tant du côté des cours pré-universitaires que du côté du critère.

La présente recherche se propose de faire une étude plus complète de la question en essayant d'identifier les aptitudes en jeu dans la réussite en droit à travers une analyse des données provenant de plusieurs sources: cours pré-universitaires, tests d'aptitudes, questionnaire sur les aptitudes aux études universitaires et résultats aux cours de première année de droit.

Les études antérieures à cette recherche ont permis de formuler trois hypothèses relatives aux habiletés verbales (cognition d'unités sémantiques, cognition de transformations sémantiques), au raisonnement (cognition de systèmes sémantiques, évaluation d'implications sémantiques), à la mémoire (mémoire d'unités sémantiques) et à l'ingéniosité (production convergente de systèmes sémantiques) reliées au succès en droit. Premièrement, les tests qui mesurent ces habiletés devaient être en corrélation avec la réussite aux cours de droit. Deuxièmement, les cours pré-universitaires reliés à ces aptitudes devaient être en corrélation avec le succès en droit. Troisièmement, les réponses au Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires devaient favoriser ces habiletés.

Pour vérifier ces hypothèses nous avons utilisé la batterie des Tests d'Aptitudes aux Etudes Universitaires qui comprend neuf tests, 30 cours de C.E.G.E.P. et le Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires. Des corrélations entre les tests, les cours pré-universitaires et la moyenne générale pondérée en droit (M.G.P.D.) ont été calculées afin d'identifier les aptitudes reliées au succès en droit. Nous avions, au préalable, calculé des corrélations entre les tests et les cours pré-univer-

sitaires afin de vérifier notre interprétation des objectifs des cours en terme d'aptitudes et d'identifier plus objectivement les habiletés reliées à ces cours. Enfin nous avons comparé les résultats de ces corrélations aux réponses du Q.A.E.U.

Les résultats de notre étude montrent que les tests qui mesurent la cognition de systèmes sémantiques, l'évaluation d'implications sémantiques, la production convergente de systèmes sémantiques et la cognition de transformations sémantiques sont en relation avec le succès en droit et ces habiletés sont, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes pour réussir aux cours de droit. Par ailleurs, les tests qui mesurent la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques sont en corrélation avec la M.G.P.D., mais ces habiletés ne semblent pas, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes en droit. En outre, les réponses au Q.A.E.U. nous ont permis d'identifier d'autres aptitudes, non mesurées par les tests de notre batterie, mais importantes pour réussir en droit. Les plus importantes parmi celles-ci sont: la production divergente de relations sémantiques, l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques.

Par ailleurs, certains cours de mathématiques, de philosophie, de français et d'économie qui réfèrent à des habiletés mesurées par les tests d'aptitudes de notre batterie sont en corrélation avec la moyenne générale pondérée en droit. Il sont, en outre, parmi les cours pré-universitaires, les meilleurs pronostics du succès en droit.

UNIVERSITE DE MONTREAL

UNIVERSITE DE MONTREAL

APTITUDES ET REUSSITE AUX ETUDES DE DROIT

PAR

RAYMOND BELZIL

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
FACULTE DES ARTS ET DES SCIENCES

THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE
DE DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

JUILLET 1974

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Table des matières

Sommaire v

Introduction 1

Chapitre premier - Aptitudes à l'étude du droit 3

Contexte théorique 4

Hypothèses 16

Chapitre II - Description de l'expérience 17

Chapitre III - Aptitudes et cours pré-universitaires 26

Chapitre IV - Analyse des résultats 38

Présentation 39

Discussion 54

Résumé et conclusion 76

Appendice A - Regroupement des tests et des cours en droit 82

Appendice B - Moyennes et écarts-types des tests, des cours en droit et des cours de C.E.G.E.P. 86

Appendice C - Matrices de corrélations des tests et des cours en droit 89

Appendice D - Corrélations entre les tests, huit cours de C.E.G.E.P. et les cours en droit avec 42 sujets..... 92

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Appendice E - Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires 101

Références 108

Sommaire

L'objectif de notre étude est d'identifier les aptitudes nécessaires pour réussir en première année aux cours de droit de l'Université de Montréal. Pour ce faire, nous avons étudié des relations entre des tests d'aptitudes, et des cours de C.E.G.E.P. d'une part, et les cours en première année de droit et la moyenne générale pondérée en droit, d'autre part. En outre, pour mieux identifier les habiletés exigées des étudiants en droit, nous avons demandé aux professeurs de première année de droit d'identifier, à l'aide d'un questionnaire, les aptitudes requises pour réussir à leur cours.

Les résultats montrent que l'habileté verbale, le raisonnement, la mémoire et l'ingéniosité sont des aptitudes reliées au succès en droit. Les réponses des professeurs au questionnaire viennent confirmer l'importance de ces habiletés pour réussir aux cours de droit. Toutefois, on observe que la mémoire et le vocabulaire ne sont pas importants selon les réponses des professeurs bien qu'ils soient, d'après les tests, en relation avec le succès en droit. En outre, il y a d'autres habiletés qui ne sont pas mesurées par les tests de notre batterie et qui seraient reliées à la réussite aux cours de droit, selon les réponses au questionnaire. Il y aurait lieu d'élaborer des instruments qui mesureraient ces habiletés afin d'améliorer la connaissance des aptitudes reliées au succès en droit.

Introduction

L'objectif de notre recherche est d'identifier les aptitudes nécessaires pour réussir aux cours de première année de droit à l'Université de Montréal. Pour ce faire, nous procéderons selon quatre étapes précises.

Dans le premier chapitre, nous aborderons brièvement les problèmes d'évaluation en orientation et en sélection. Ensuite, nous présenterons les études de pronostic du succès scolaire à l'université dans plusieurs facultés et tout particulièrement en droit, en mettant en évidence les aptitudes requises pour réussir en droit. Enfin nous aborderons la question du critère de réussite scolaire à l'université.

Le deuxième chapitre comprendra une brève description des sujets et des instruments de mesure. Nous terminerons ce chapitre en présentant la chronologie des événements de notre étude et les méthodes d'analyse.

Le troisième chapitre concerne les habiletés reliées aux cours pré-universitaires que nous tenterons d'identifier à l'aide de tests d'aptitudes. Dans le dernier chapitre, nous présenterons les corrélations entre les résultats scolaires en droit et les différentes variables utilisées comme instruments de pronostic. Enfin nous discuterons des relations ou de l'absence de relation entre les variables de pronostic et le critère en fonction des réponses au questionnaire et nous dégagerons quelques implications pratiques de notre étude.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Chapitre premier

Aptitudes à l'étude du droit

Dans le premier chapitre, nous situerons d'abord notre étude dans le cadre de sélection à l'université et d'orientation pour les étudiants du C.E.G.E.P. et nous présenterons brièvement des études sur les habiletés reliées au succès à l'université. Enfin nous aborderons l'étude des habiletés reliées au succès en droit et celle du critère de réussite en droit.

Les modifications récentes de notre système d'éducation, ont amené un accroissement de la scolarisation des étudiants et une augmentation des demandes d'admission à l'université. (D'après le Ministère de l'Education (1972, 1973), il y avait, en 1968, 47500 étudiants dans les universités alors qu'en 1972-73, il y en avait 60500). A cause de cet accroissement, l'université, pour diverses raisons, doit faire un choix. Ce choix est basé d'abord sur le rendement scolaire antérieur (C.E.G.E.P.). Ensuite, si le rendement scolaire ne permet pas de choisir les meilleurs candidats, on a recours à des tests d'aptitudes. Ces derniers servent d'abord à informer les préposés à l'admission des possibilités de réussite des étudiants et ensuite à informer les étudiants de leurs habiletés particulières. C'est donc à partir des résultats scolaires au C.E.G.E.P. et des résultats aux tests d'aptitudes que l'on tente de prédire le succès scolaire à l'université. Et il est essentiel, tant pour les étudiants que pour les responsables de l'admission, de connaître les aptitudes qui interviennent dans ces deux sources d'information. C'est dans ce contexte que se situe notre étude.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Habiletés reliées à des secteurs d'études universitaires

Plusieurs études intéressantes ont été faites sur les variables de pronostic du succès scolaire au niveau universitaire. Nous constatons que dans la plupart des études faites dans différentes facultés universitaires, la moyenne générale et les résultats à certaines matières au collège et les résultats à des tests d'aptitudes sont en relation avec la réussite scolaire à l'université (Loeb et Mueller, 1970; Cureton et al., 1949; Capps et De Costa, 1957; Lunneborg, 1970; Akeju et Michael, 1970).

Nous obtenons, par ailleurs, dans d'autres études des informations plus précises quant aux variables de pronostic. En effet, outre les résultats des corrélations entre les variables de pronostic et le critère, il nous est possible de connaître les aptitudes impliquées dans une variable de pronostic. Dans l'étude de Krathwohl, Ewing, Gilbert et Cronbach (1952), nous observons que certaines habiletés sont reliées au succès aux cours d'architecture. Des tests mesurant la compréhension mécanique et l'habileté à dessiner sont en relation avec le succès en architecture. Une étude de Wood et Lebold (1968) montre que des tests mesurant le raisonnement arithmétique, le sens de la mécanique, les relations spatiales, l'habileté verbale, et le raisonnement abstrait sont en relation avec les résultats scolaires du premier semestre en génie. Ces tests augmentent sensiblement la prédiction du succès en génie lorsqu'ils sont ajoutés aux résultats au cours secondaire.

Les domaines d'études différents soumettent aux étudiants des pro-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

blèmes de types différents. Il y a peu de ressemblance apparente entre la solution d'un problème d'arithmétique et la rédaction d'une critique littéraire. Selon Goldman et Hudson (1973), les principaux secteurs d'études diffèrent significativement quant aux habiletés utilisées pour réussir à leurs cours. Ainsi, un test de raisonnement arithmétique et un test de vocabulaire discriminent très bien les étudiants du secteur scientifique des étudiants qui sont dans les secteurs des sciences humaines et des humanités. Ce sont les deux seuls tests, selon Goldman et Hudson (1973), parmi un groupe de tests mesurant l'induction, l'habileté spatiale, la mémoire et l'habileté à faire des inférences, qui discriminent les deux groupes d'étudiants.

Il semble, en outre, que les étudiants du secteur scientifique excellent en chiffres et utilisent plus le raisonnement formel que les étudiants des secteurs sciences humaines et humanités. Ces derniers utilisent par ailleurs l'intégration active d'informations scolaires. La pensée logique mathématique caractérise davantage les étudiants du secteur scientifique (Goldman et Hudson, 1973).

Selon Willingham, (1974) il y a une plus forte corrélation entre un test d'habileté verbale et la réussite en éducation et en sciences sociales qu'entre ce test et la réussite en chimie et en physique. Il y a également une plus forte corrélation entre un test d'aptitudes numériques et la réussite en génie, en sciences appliquées et en sciences sociales qu'entre ce même test et la réussite en langue anglaise.

Aptitudes reliées aux cours de droit

Tests

Des études de prédiction du succès scolaire ont été faites également dans les facultés de droit. Selon Lunneborg et Lunneborg (1966), le score total au Law School Admission Tests (L.S.A.T.) et les résultats scolaires au collège permettent, de façon constante, les meilleurs pronostics de la réussite en droit. Le L.S.A.T. comprend plusieurs tests mesurant la compréhension de texte, l'interprétation de données, le rappel de lecture et la classification de figures. Ce dernier test ressemble selon Munday (1972) à un test d'habileté spatiale ou de raisonnement non verbal.

Selon Distefano et Bass (1959), la performance au L.S.A.T. dépend de l'habileté à lire, à comprendre et à raisonner avec du matériel verbal, quantitatif et symbolique. Il semble selon ces résultats que le L.S.A.T. soit un meilleur instrument de pronostic que les cours pré-universitaires, mais que lorsque ces deux variables sont réunies, elles augmentent les coefficients de corrélation. Olsen (1950) obtient des coefficients de .38 entre les résultats scolaires pré-universitaires et le rendement scolaire en première année de droit et de .40 entre le L.S.A.T. et le rendement scolaire en première année de droit.

Il semble, d'après ces études, que le L.S.A.T. soit un test qui prédise relativement bien le succès en droit. Il y a lieu de croire que les habiletés impliquées dans ce test sont importantes pour réussir en droit. Toutefois étant donné qu'il n'y a que deux scores disponibles i.e. un score

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

d'aptitude générale et un score d'habileté à écrire, il nous est impossible de connaître l'importance de chacune de ces habiletés pour réussir en droit.

Par ailleurs, d'autres études nous permettent d'identifier des habiletés particulières pour réussir en droit. En effet, Crawford (1932; voir Adams, 1943) identifie six facteurs de réussite en droit: l'habileté à comprendre un texte, l'aptitude à mémoriser rapidement, l'habileté à raisonner par analogies, l'habileté verbale (vocabulaire, aisance verbale) et le raisonnement inductif et déductif. Bingham (1937; voir Kandell, 1940) rapporte sept facteurs du succès en droit: l'aptitude verbale, l'habileté à mémoriser rapidement, la puissance d'analyse, la reconnaissance d'un point crucial dans une masse de faits. Les deux études ont grandement influencé l'élaboration de diverses batteries de tests telles que le Ferson-Stoddard Law Aptitude Examination, le Iowa Legal Aptitude Test, le Law School Admission Tests, etc.

Dans leur étude, Riker et Gaudet (1941) obtiennent un coefficient de corrélation de .42 entre les résultats scolaires du premier semestre en droit et le test de Ferson-Stoddard Law Aptitude Examination. Le test compréhension de textes a une plus forte corrélation avec le critère que la mémoire verbale et le raisonnement. Ces tests sont utilisés pour des fins de sélection, mais la validité de prédiction est assez faible (Kandell, 1940).

Le Iowa Legal Aptitude Test (I.L.A.T.) est une autre batterie de tests qui a été utilisée dans des études de pronostic en droit. Il contient des tests d'analogies, de raisonnement, d'oppositions, de mémoire, de juge-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ment sur les lois et de connaissances. L'avantage de cet instrument sur le L.S.A.T. est d'avoir des résultats à chacun des tests. Il est donc possible, contrairement au L.S.A.T. d'obtenir une corrélation entre un test qui mesure une habileté particulière et le critère. Le I.L.A.T. serait, à cause de la diversité des habiletés mesurées et des résultats à chacun des tests, un instrument susceptible de nous informer sur l'importance de certaines habiletés pour réussir en droit. Cependant, la fidélité de cette batterie de tests est très faible et les normes établies sont très peu fiables. Les universités qui veulent utiliser cette batterie doivent établir leurs propres normes (Wesman, 1953). En outre, selon Gray, Duncan et Davis (1955) bien que les corrélations entre le test et le critère soient significatives à .05, elle ne sont pas impressionnantes comparativement aux coefficients des autres études qui sont beaucoup plus élevés. Un sous-test de mémoire réussit à prédire aussi bien le succès que toute la batterie du I.L.A.T. Il semble selon les auteurs qu'un test d'intelligence verbale devrait permettre d'obtenir de meilleurs résultats. D'après ces études, on pourrait s'attendre à trouver des relations entre des tests qui mesurent l'habileté verbale, le raisonnement et la mémoire et les cours en droit.

Dans notre milieu, il y a des instruments de mesure qui ont été construits d'abord pour évaluer des aptitudes requises pour réussir dans certaines facultés. Ensuite ces instruments furent modifiés afin de généraliser l'évaluation à toutes les facultés. Plusieurs facultés furent l'objet d'études de prédiction et plus particulièrement la faculté de droit.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Lapointe (1967) souligne dans une étude de validité de prédiction de certains tests d'aptitudes en droit à l'Université de Montréal, que les raisonnements, inductif et déductif, jouent un grand rôle dans le succès aux études de droit. L'examen des distributions des résultats à chacun des trois tests, raisonnement général, syllogismes et compréhension de textes laisse voir que la grande majorité des étudiants qui ont échoué leur année avaient obtenu des résultats inférieurs à la moyenne de groupe. En effet, 84.3% de ceux qui ont subi un échec de l'année avaient obtenu des résultats inférieurs à ceux de la moyenne des candidats au test de raisonnement général. Ces pourcentages sont de 86.6 et 76.6 pour les tests de syllogismes et de compréhension de textes respectivement. Cette même remarque s'applique à ceux qui ont abandonné leurs études durant l'année. Les pourcentages sont alors de 61.3, 77.1 ou 69.4 selon le test considéré.

Les corrélations obtenues entre les tests de raisonnement général, de syllogismes et de compréhension de textes d'une part et le cours de droit civil d'autre part, sont de .50, .36 et .47 respectivement. Ces corrélations sont évidemment significatives au niveau de .01. Ces résultats deviennent importants lorsqu'on sait qu'il y a une très grande relation entre la réussite à ce cours et la moyenne générale. Lapointe (1967) obtient, en regard du cours de droit civil, des coefficients de corrélation multiple de .59 en combinant les tests de raisonnement général et de compréhension de textes et de .60 en combinant les trois tests.

Une autre étude, celle de Boucher (1968) vient confirmer les conclusions de Lapointe (1967) et assure ainsi une certaine stabilité des

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

mesures. Brunet (1968) trouve des résultats similaires à ceux de Lapointe (1967) et Boucher (1968). Il suggère, en outre, qu'une épreuve de mémoire permettrait d'augmenter la prédiction du succès en première année de droit.

Il y a lieu de noter ici que les instruments utilisés dans ces trois études offrent plus d'avantages que les instruments utilisés dans les études présentées antérieurement. En effet, les corrélations avec le critère sont assez élevées et stables. En outre, il y a des résultats pour chaque test et chacun d'eux mesure une habileté relativement bien définie.

Si nous regroupons les corrélations entre les tests d'aptitudes aux études universitaires et les cours en droit depuis les huit dernières années, nous constatons que les tests verbaux, de raisonnement, d'ingéniosité et de mémoire sont souvent en relation avec les cours de droit et que les coefficients de corrélations sont assez élevés et stables (appendice A). Nous constatons, dans les études consultées, qu'il y a plusieurs habiletés qui sont impliquées dans le succès en droit. Des tests mesurant le raisonnement, l'habileté verbale, la mémoire, la connaissance et l'ingéniosité sont en relation avec le succès en droit. Toutes les études faites dans notre milieu nous laissent croire que les tests qui mesurent l'habileté verbale, le raisonnement, la mémoire et l'ingéniosité seraient reliés au succès en droit. En outre, nous avons noté que ces habiletés à l'exception de l'ingéniosité, semblaient aussi reliées au succès en droit dans d'autres milieux.

Cours pré-universitaires

Une autre façon d'identifier des habiletés impliquées dans la

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

réussite des cours en droit est d'étudier les cours pré-universitaires qui sont en relation avec les résultats scolaires en droit. Dans la plupart des recherches, les résultats scolaires pré-universitaires s'avèrent de très bons indices de la réussite aux cours universitaires (Gotheil et Michael, 1957: voir Payne et al., 1966). Ils possèdent une valeur de pronostic parce qu'ils représentent les mêmes comportements que l'on tente de prédire. Le comportement antérieur est habituellement un bon pronostic d'un comportement futur. En outre, les résultats sont accessibles, utilisés par presque tous les départements des universités et considérés comme une mesure juste et équitable (Willingham, 1974).

Selon Monette et Turcot (1968), le niveau de réussite de certaines études dans les deux dernières années du cours collégial constitue un bon indice du succès en première année de psychologie. Dès lors, en se basant sur les résultats obtenus par les étudiants durant les deux dernières années précédant l'université, il est possible de prévoir, du moins dans une certaine mesure, le degré avec lequel ils réussiront en première année de psychologie. Il appert, d'après eux, que les aptitudes pour les matières scientifiques et pour le cours de philosophie jouent un rôle prépondérant dans la réussite en psychologie.

Dans les facultés de droit, Lunneborg et Lunneborg (1967), Topetzes et Ivanoff (1963) trouvent des corrélations significatives entre certains cours pré-universitaires et la réussite en première année de droit.

En 1967, Lunneborg et Lunneborg ont repris leur étude de l'année

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

précédente en y ajoutant cette fois les résultats à certains cours de niveau collégial. Les critères ont été modifiés toutefois. Ils ont utilisé la moyenne générale en première année de droit, la moyenne générale cumulée des trois premières années et la dichotomie réussite-échec en dernière année de droit. La moyenne du rendement scolaire aux cours pré-universitaires (M.R.S.) est la variable de pronostic ayant la plus forte corrélation avec la M.R.S. en première année d'université. C'est ensuite le résultat global au L.S.A.T. qui prédit le mieux le succès en première année de droit. Enfin, ils ont obtenu les corrélations suivantes entre les résultats aux cours pré-universitaires et la M.R.S. en première année de droit: .06 à .19 pour quatre cours d'anglais; .22 à .42 pour trois cours de philosophie; .43 pour un cours d'histoire; .24 et .30 pour deux cours d'économique; .14 à .24 pour trois cours de science politique et .27 à .38 pour quatre cours d'administration.

Les résultats de Topetzes et Ivanoff (1963) ressemblent beaucoup à ceux-ci. Les cours de langues ont des corrélations faibles avec le rendement scolaire en première année de droit. Les résultats aux cours d'économie, de philosophie et d'histoire sont en relation avec la M.R.S. en première année de droit.

Nous observons, d'après ces études, des liens entre les résultats scolaires pré-universitaires et le rendement scolaire à l'université et plus particulièrement en droit. Il y a certains cours qui selon Lunneborg et Lunneborg (1967) Topetzes et Ivanoff (1963) permettent de bons pronostics du succès en droit. Cependant ces informations quoique très intéressantes

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

effleurent à peine l'aspect principal de notre étude. En effet, nous nous intéressons aux habiletés impliquées dans les variables de pronostic du succès en droit. Aucune de ces études ne définit les cours pré-universitaires en termes d'habiletés. On s'interroge, semble-t-il, davantage sur les coefficients de corrélation entre les cours pré-universitaires et le critère sans toutefois s'intéresser à ce qui est mesuré dans ces cours. Il y a lieu, semble-t-il d'améliorer sensiblement la connaissance de cette variable.

Nous avons donc, à l'aide des objectifs des cours de C.E.G.E.P., défini quelques cours en termes d'aptitudes. Nous constatons que les cours de philosophie, d'économie, d'administration et de politique réfèrent au raisonnement. Les cours de français impliquent la compréhension verbale et l'ingéniosité. Les cours d'histoire réfèrent à la mémorisation et à la compréhension verbale et enfin les cours de mathématiques réfèrent au raisonnement et à l'ingéniosité.

Le critère en droit

Nous connaissons maintenant certaines habiletés impliquées dans les variables de pronostic de notre étude. Nous savons aussi que ces variables sont en corrélation avec, la plupart du temps, la note à un cours ou la moyenne générale. Cependant, nous remarquons dans toutes les études citées antérieurement une autre lacune plus importante encore que celle que nous avons fait ressortir antérieurement et qui consiste à utiliser un critère sans le connaître. Selon Brown (1970), l'absence d'évaluation exacte d'une tâche donnée, d'une performance est sans aucun doute la plus sévère des critiques que l'on puisse faire aux constructeurs de tests. Lorsque

nous voulons construire un test de prédiction, il faut faire une analyse complète et systématique de la situation pour laquelle la prédiction sera faite, en insistant sur la performance que nous voulons prédire. Le but de cette analyse est double: 1) déterminer le critère et 2) identifier les traits ou les comportements qui semblent nécessaires pour réussir la tâche.

Selon Michael (1969), il est essentiel que l'on améliore la description des caractéristiques psychologiques qui sous-tendent le critère et les évaluations subséquentes des composantes du critère, si on veut augmenter la validité des mesures de sélection des étudiants des collèges. C'est lorsque les objectifs des activités de l'enseignement seront définis en termes d'habiletés et ensuite évalués par des moyens appropriés qu'il sera possible de choisir ou de faire des tests qui reproduiront les caractéristiques psychologiques contenues dans le critère.

Il suffit de consulter quelques études de validité de pronostic pour remarquer que le critère utilisé n'est jamais défini. On utilise habituellement la moyenne générale (Grade Point Average) comme critère, mais on ne s'interroge pas sur le contenu de ce critère. Nous voulons remédier quelque peu à cette lacune et c'est pourquoi nous avons construit un questionnaire afin de connaître les aptitudes reliées au critère.

Ce Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires (Q.A.E.U.) qui a pour but de connaître l'importance de certaines habiletés impliquées dans la réussite aux cours de droit, s'inspire du modèle de la structure de l'intelligence de Guilford. Il devrait nous permettre d'obtenir

des informations sur plusieurs aptitudes susceptibles d'intervenir dans les études de droit.

Nous avons déjà des tests qui mesurent des habiletés bien définies et nous avons retenu des cours pré-universitaires qui réfèrent à des habiletés particulières. Nous nous proposons d'expliquer, en termes d'aptitudes, les relations entre les tests et les cours en droit et entre les cours pré-universitaires et les cours en droit. Il n'y a qu'à connaître les aptitudes impliquées dans les cours de droit, ce que nous obtiendrons avec le Q.A.E.U., pour expliquer les liens ou l'absence de lien entre les variables de pronostic et le critère.

Hypothèses

Tout ce qui précède devrait nous permettre de formuler les hypothèses suivantes: les habiletés verbales, le raisonnement, l'ingéniosité et la mémoire sont importants pour réussir en droit:

A. Les tests qui mesurent ces habiletés sont en corrélation avec le succès en droit;

B. Les cours pré-universitaires qui impliquent ces habiletés sont en corrélation avec le succès en droit;

C. Les réponses au Q.A.E.U. devraient favoriser ces habiletés.

Chapitre II

Description de l'expérience

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Dans ce deuxième chapitre, nous décrirons les sujets, les variables de pronostic, le critère, la chronologie des événements de notre expérience et enfin les méthodes d'analyse.

Sujets

Les sujets de notre étude sont des étudiants qui ont complété leur première année de droit à l'Université de Montréal en 1973. Durant l'année scolaire 1972-73, il y avait 357 étudiants. Nous avons retenu 220 étudiants qui avaient des résultats à tous les cours de droit, des résultats aux tests d'aptitudes utilisés et un diplôme d'études collégiales.

Instruments de mesure

Les variables de pronostic

Deux sortes de variables sont utilisées dans notre étude pour prédire le succès scolaire en première année de droit. Ce sont les Tests d'Aptitudes aux Etudes Universitaires (T.A.E.U.) et les cours pré-universitaires.

A. Les Tests d'Aptitudes aux Etudes Universitaires

Les T.A.E.U. comprennent neuf tests mesurant cinq aptitudes différentes: la compréhension verbale, le raisonnement, l'ingéniosité, la mémoire et l'habileté perceptuelle. Deux tests, le vocabulaire (V3) et la compréhension de textes (V4) mesurent la compréhension verbale. De façon

plus précise, le test V3 évalue la cognition d'unités sémantiques et le test V4, la cognition de transformations sémantiques. Deux tests de raisonnement R2 et R3 évaluent respectivement le raisonnement arithmétique et le raisonnement logique. Le test R2 réfère à la cognition de systèmes sémantiques et le test R3, à l'évaluation d'implications sémantiques. Il y a un test de mémoire de mots (M1) et un test de cryptogrammes (I2). Le test M1 mesure la cognition d'unités sémantiques et le test I2, la production convergente de systèmes sémantiques. Enfin, il y a trois tests d'habileté perceptuelle qui évaluent la capacité de travailler avec des figures (P1, P2) et de passer d'un volume en deux dimensions à sa représentation en trois dimensions (P3). Le test P1 mesure la cognition de transformations figurales, le test P2 mesure l'évaluation de transformations figurales et le test P3 évalue la production convergente de transformations figurales.

Le test de vocabulaire (V3) évalue la connaissance de la signification d'un certain nombre de mots. Le test V4 évalue principalement la compréhension des idées exprimées par des expressions verbales, la capacité de travailler avec ces idées, de les confronter pour en dégager les différences et les points communs. Le test R2 est un test de raisonnement, c'est-à-dire une épreuve destinée à évaluer la capacité de construire des relations entre des données numériques pour aboutir à la solution d'un problème. Outre la logique, un peu d'ingéniosité dans la découverte des raisonnements à effectuer peut faciliter la solution des problèmes. Le test R3 est aussi un test de raisonnement mais c'est un test de logique où l'ingéniosité n'a plus de part et où il n'y a pas de chiffre à manier. La réussite du test

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

dépend principalement de la capacité d'effectuer des suites de déductions logiques et rigoureuses, en faisant abstraction des caractéristiques particulières des éléments en jeu. Le test P1 est un test d'habileté perceptuelle, destiné à évaluer la capacité de travailler avec des figures. Le sens de l'observation et la perception de la symétrie jouent un rôle important dans ce test. Le test P2 est aussi un test d'habileté perceptuelle, mais qui porte plus particulièrement sur la combinaison de figures. Pour prévoir correctement le résultat des combinaisons effectuées, il faut être capable de visualiser les figures présentées, de faire la distinction entre les parties opaques et les parties transparentes de ces figures. En outre, un minimum de raisonnement sur les caractéristiques respectives de ces figures et l'effet produit par leur agencement permet de résoudre plus facilement les problèmes. Le test P3 diffère des deux précédents en ce sens qu'il porte, non sur des figures, mais sur des volumes. Il vise à évaluer l'aptitude à se représenter des volumes et à les transformer mentalement. Un peu de raisonnement sur les indications fournies peut faciliter la solution de certains problèmes. Le test I2 fait surtout appel à l'ingéniosité. La souplesse mentale ou la capacité d'imaginer rapidement des hypothèses variées, est l'une des principales aptitudes en jeu dans ce test. Enfin, le test M1 est une épreuve de mémoire des relations entre des mots. C'est essentiellement la mémoire visuelle qui est en jeu ici.

B. Les cours du C.E.G.E.P.

Au C.E.G.E.P., l'étudiant qui veut poursuivre ses études à l'université doit suivre 28 cours, dont 12 cours obligatoires, 12 cours de con-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

centration et 4 cours complémentaires. Parmi les cours obligatoires, l'étudiant doit suivre les cours de philosophie 101, 201, 301, 401, les cours de français 102, 202, 302, 402 et quatre cours d'éducation physique. L'étudiant qui prévoit faire une demande en droit à l'université doit suivre, parmi les cours de concentration, les cours d'économie 920 et 921. Les dix autres cours de concentration sont habituellement choisis parmi la liste de cours suivante: informatique, mathématiques, philosophie, administration, lettres, géographie, psychologie, sciences politiques, histoire, anthropologie, sociologie et sciences économiques. Les quatre cours complémentaires sont choisis parmi plusieurs cours d'une concentration autre que celle dans laquelle se trouve l'étudiant.

Nous avons retenu, parmi les nombreux cours suivis au C.E.G.E.P. par les sujets de notre étude, les cours de philosophie 101, 201, 301 et 401, les cours de français 102, 202 et 302. Les autres cours du C.E.G.E.P. sont les suivants: histoire 901, 902, 912, 913, 921, 922, 923, 924, 951, 961, 972 et 983; économie 920 et 921; politique 940, 941 et 942; administration 107 et 116; mathématiques 101, 103, 203 et 307.

Il y a un total de 30 cours dont sept sont obligatoires et 23 sont optionnels. Nous avons, pour chacun de ces cours, les résultats de l'étudiant et la moyenne du groupe auquel appartient l'étudiant qui sont exprimés en pourcentage. Notons enfin que nous avons utilisé, pour nos calculs statistiques, l'écart entre la moyenne du sujet et la moyenne du groupe auquel il appartient.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le critère

A. Les cours en droit

Le programme de la première année d'étude en droit à l'Université de Montréal comporte 33 crédits de cours obligatoires et huit crédits de travaux pratiques. Ces crédits se répartissent sur 11 cours. Pour réussir son année l'étudiant doit obtenir 60% des points attribués à l'ensemble des matières. La moyenne générale est calculée en pondérant les résultats obtenus à chaque matière par le nombre de crédits qui lui est attribué. L'étudiant doit obtenir 50% et plus afin de réussir à chaque cours de droit. La liste des cours et le nombre de crédits correspondant sont présentés au tableau 1.

B. Le questionnaire sur les habiletés reliées au critère

Le questionnaire évalue les aptitudes à travailler avec des opérations, des contenus et des formes et comprend 15 questions (appendice E). Il y a cinq énoncés sur les opérations, quatre énoncés sur les contenus et six énoncés sur les formes. Les professeurs de première année de droit en 1972-73 qui répondent à ce questionnaire indiquent l'importance accordée à chaque habileté en répondant sur une échelle en cinq points et ensuite en ordonnant les habiletés de chacune des trois catégories. La combinaison des 15 énoncés permet d'identifier 120 habiletés.

Chronologie des événements

Les sujets de notre étude ont tous passé les T.A.E.U. au cours d'une des quatre séances de testing qui ont eu lieu durant les mois de mars

Tableau 1

Liste des cours de première année de droit à l'Université de Montréal

No	Titre	Crédits
DR 102	Droit civil I: théorie générale des obligations	5
DR 103	Droit civil II: responsabilité délictuelle	2
DR 104	Droit civil III: sujets de droit et famille	3
DR 105	Droit civil IV: les biens	3
DR 106	Droit constitutionnel et administratif général	4
DR 107	Droit international public I	3
DR 108	Histoire du droit I: sources et formation du droit	3
DR 109	Droit pénal général	4
DR 110	Droit judiciaire privé I: l'organisation judiciaire et l'action en justice	3
DR 111	Droit commercial général	3
DR 115	Travaux pratiques	8

et avril 1972. Les candidats étaient soumis aux mêmes conditions d'administration des tests. Les neuf tests de la batterie étaient administrés pendant une journée complète.

Les étudiants devaient, avant la passation des tests, envoyer à l'Université de Montréal les résultats scolaires des trois premières sessions de C.E.G.E.P. ainsi que d'autres documents pour le premier mars 1972.

Lorsque les deux étapes étaient franchies, les préposés à d'admission faisaient une évaluation des dossiers complets.

Nous avons recueilli les résultats aux T.A.E.U., les résultats des quatre sessions de C.E.G.E.P. ainsi que les résultats scolaires de première année de droit de tous nos sujets. Enfin, nous avons rencontré tous les professeurs de première année au mois de novembre 1973 afin de leur remettre le Q.A.E.U. La plupart des professeurs ont répondu au questionnaire sans que nous leur aidions. Les autres nous ont posé quelques questions sur certains énoncés. Dans ces cas, nous avons répondu aux questions en précisant l'énoncé ou en l'illustrant d'un exemple.

Méthodes d'analyse

Nous mettrons en relation les résultats aux tests, les résultats aux cours de C.E.G.E.P. et les résultats en première année de droit; ensuite, nous mettrons en relation les résultats scolaires aux cours pré-universitaires et les résultats aux cours de première année de droit en utilisant la méthode de Bravais-Pearson (Guilford, 1956). Nous calculerons la moyenne et l'écart-type pour les trois sortes de variables: les tests, les cours en droit et les cours pré-universitaires.

Pour chaque cours de droit, nous constituerons une équation de régression avec la méthode des étapes successives (step-wise) de Wherry-Doolittle. Nous tenterons d'identifier le ou les tests et le ou les cours de C.E.G.E.P. qui prédisent le mieux le succès à chaque cours en droit et à la moyenne générale.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Enfin, nous compilerons les résultats au Q.A.E.U. Nous regrouperons d'abord les réponses de la première partie du questionnaire en trois groupes: important - moyennement important - pas important. Nous ferons ensuite l'addition des réponses pour chaque catégorie. Dans la deuxième partie du questionnaire, nous additionnerons les poids accordés à chaque habileté dans chacune des trois catégories. Le total le plus faible représentera l'habileté la plus importante et le total le plus élevé, l'habileté la moins importante.

Chapitre III

Aptitudes et cours pré-universitaires

UNIVERSITE DE MONTREAL

La réussite aux cours de C.E.G.E.P. peut dépendre de plusieurs habiletés. Nous avons observé, en nous inspirant des objectifs des cours, que les cours de philosophie, d'administration, d'économie et de politique, semblent faire appel au raisonnement, les cours de français à l'ingéniosité et à l'habileté verbale, les cours d'histoire, à la mémoire et à l'habileté verbale et les cours de mathématiques, à l'ingéniosité et au raisonnement. Nous avions cependant fait remarquer que la traduction des objectifs pédagogiques en termes d'aptitudes s'effectuait difficilement. Il nous a semblé facile de déformer les objectifs pédagogiques de plusieurs cours à cause surtout des définitions vagues de ceux-ci.

En outre, il se peut que quelques objectifs généraux de chaque discipline ne soient pas respectés par les professeurs. On laisse à ces derniers beaucoup de latitude quant aux objectifs à atteindre dans leurs cours et il est possible qu'ils modifient quelques objectifs du cours pour les adapter à des objectifs plus personnels.

Par conséquent, toutes les remarques que nous avions faites dans le premier chapitre quant aux aptitudes en jeu dans les cours de C.E.G.E.P., bien qu'elles nous aient paru justifiées, restaient cependant à démontrer. Pour cette raison, il nous a semblé nécessaire, avant d'étudier les relations entre les cours de C.E.G.E.P. et la réussite en droit, de vérifier à l'aide des tests, les aptitudes impliquées dans la réussite aux cours de C.E.G.E.P.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Il nous était, en effet, difficile de nous fier uniquement à une interprétation, toujours subjective, des objectifs pédagogiques afin d'identifier les aptitudes requises pour réussir à ces cours. C'est pourquoi nous avons utilisé les tests pour connaître les aptitudes reliées aux cours de C.E.G.E.P. Les lignes qui suivent font état des relations observées entre les cours de C.E.G.E.P. et les tests d'aptitudes.

Selon le tableau 2, trois cours de philosophie PH 101, 301 et 401 sont en corrélation avec le test de mémoire (M1). Le cours PH 101 est, en outre, en relation avec le test de raisonnement (R3) et le cours PH 301 est aussi en relation avec le test d'ingéniosité (I2). Les trois cours de français sont en corrélation avec le test de mémoire (M1). Ceci peut s'expliquer par l'importance du facteur verbal que l'on retrouve dans ce test. Le cours FR 102 est aussi en relation positive avec le test de vocabulaire (V3) et en relation négative avec un test perceptuel (P1). Le cours FR 202 est aussi en corrélation négative avec deux tests perceptuels (P2 et P3) et un test de raisonnement (R3). Le cours FR 302 est également en corrélation avec les tests d'ingéniosité (I2) et de vocabulaire (V3).

La traduction des objectifs de ces cours en termes d'aptitudes ne semble pas être confirmée par nos résultats. En effet, nous observons peu de relation entre les tests de raisonnement et les cours de philosophie et entre les tests d'habileté verbale et d'ingéniosité et les cours de français. Toutefois le cours PH 101 réfère au raisonnement et le cours FR 202 réfère à l'habileté verbale et à l'ingéniosité. Mais il n'y a pas que ces habiletés qui sont reliées à ces cours. En effet, nous observons

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 2

Corrélations entre les tests d'aptitudes
et les écarts à la moyenne du groupe
aux cours de C.E.G.E.P.

Cours C.E.G.E.P.	Tests									
	I2	M1	P1	P2	P3	R2	R3	V3	V4	N
PH 101	.04	.20**	.02	.03	-.09	.02	.14*	.10	.09	216
PH 201	-.03	.12	-.05	.05	.04	.03	-.01	.05	.04	219
PH 301	.13*	.21**	-.03	-.01	-.06	.05	.02	.10	.04	220
PH 401	.00	.14*	-.05	-.09	-.10	-.07	-.06	.09	.02	209
FR 102	.12	.26**	-.20**	.02	-.04	-.09	.00	.16*	.15	165
FR 202	.09	.19**	-.06	-.17*	-.26**	-.07	-.16*	.13	.02	173
FR 302	.15*	.27**	-.03	-.04	.02	-.05	.02	.20**	.11	172
HI 901	.08	.22	.16	-.02	-.20	-.01	-.15	.21	-.25	30
HI 902	.13	.27	-.17	.17	-.09	-.20	-.02	.47**	-.02	33
HI 912	.00	.08	-.07	.08	-.02	-.03	-.04	-.24	-.13	40
HI 913	-.03	.14	.01	.20	-.14	.20	.17	-.02	-.08	51
HI 921	.16	-.14	.14	.07	.00	.27	.04	.05	.10	36
HI 922	.24	.12	-.02	.04	.01	-.10	.02	-.03	.01	43
HI 923	.16	.00	.12	.03	-.12	.06	-.08	-.15	-.16	59
HI 924	.13	-.13	.18	.22	-.17	-.08	-.04	-.02	-.04	48
HI 951	.15	.13	.05	.27*	.04	.16	.22*	.23*	.02	80
HI 961	-.03	.16	.15	.14	.19	-.16	.06	.19	.15	58

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 2 (suite)

Corrélations entre les tests d'aptitudes
et les écarts à la moyenne du groupe
aux cours de C.E.G.E.P.

Cours C.E.G.E.P.	Tests									
	I2	M1	P1	P2	P3	R2	R3	V3	V4	N
HI 983	-.11	.18	-.06	.05	-.30*	-.11	.05	.25	.04	51
EC 920	.17*	.13	.06	.05	.04	.12	.20**	.03	.04	204
EC 921	.13	.15*	.08	.17*	.06	.14*	.15*	.07	.13	201
PO 940	-.01	.15*	-.09	.03	.01	.10	-.03	.10	.10	156
PO 941	.02	.20	.01	.17	-.20	-.02	-.11	.15	.11	68
PO 942	.15	.21	.01	-.02	.06	.02	.06	.17	.15	69
AD 107	.21	-.06	.22	-.02	.00	-.02	.05	.28	.31	17
AD 116	-.20	.10	.13	.17	.27	.01	-.33	-.20	-.07	21
MA 101	.35**	.15	.16	.07	-.13	.13	.12	.07	.09	76
MA 103	.07	.01	.00	.04	-.02	.09	.15	-.17	.03	64
MA 203	.26	.04	.28	.08	.00	-.08	.00	-.34*	.08	40
MA 307	.51*	.57**	.06	-.18	-.21	-.02	.07	.24	.35	18

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

que ces cours sont en relation avec le test de mémoire. Ces résultats viennent ajouter une information supplémentaire quant aux aptitudes auxquelles réfèrent ces cours. Cependant, la définition des objectifs de ces cours ne laissait pas entrevoir l'importance de la mémoire pour atteindre ces objectifs.

Par ailleurs, il y a huit cours d'histoire sur 12 qui ne sont pas en relation avec les tests d'aptitudes. Il n'y a que les cours HI 902, HI 951, HI 972 et HI 983 qui soient en corrélation avec au moins un test. Nous remarquons que le cours HI 902 est en corrélation avec le test de vocabulaire (V3). Le cours HI 951 est aussi en corrélation avec ce test mais il est également en corrélation avec les tests de raisonnement (R3) et perceptuel (P2). Le cours HI 972 est le seul cours d'histoire qui soit en relation avec le test de mémoire (M1). Enfin le cours HI 983 est en corrélation négative avec un test perceptuel (P3).

Il est étonnant de constater la présence de relations entre le test de mémoire et les cours de philosophie et de français et l'absence de relation entre les cours d'histoire et le test de mémoire. Les objectifs des cours de philosophie et de français ne semblaient pas référer à la mémoire. Les premiers semblaient faire plutôt appel au raisonnement, à l'habileté à faire des liens et, les seconds, à l'ingéniosité et à l'habileté verbale. Il est possible que nous ayons mal interprété les objectifs de ces cours. Cependant, l'étude des examens qui servent à évaluer les étudiants de C.E.G.E.P. pourrait expliquer ces résultats. En effet, même si les professeurs font appel aux habiletés impliquées dans les objectifs

lorsqu'ils donnent leurs cours, il est possible que les examens réfèrent à d'autres habiletés. Le professeur peut, dans son cours, demander aux étudiants de discuter, d'analyser, ou d'évaluer certains thèmes et à l'examen, faire appel à la mémoire ou à la cognition. Le professeur vérifie par ces examens si les étudiants ont compris et retenu les informations contenues dans son cours. Il ne réfère pas nécessairement au raisonnement, à l'évaluation ou à d'autres habiletés qui sont définies dans les objectifs des cours. Une étude du contenu des examens des cours pré-universitaires, nous permettrait sans doute de mieux identifier les habiletés reliées au succès à ces cours.

Par ailleurs, les objectifs des cours d'histoire nous semblaient susciter surtout l'utilisation de la mémoire. Nous remarquons qu'il n'y a qu'un cours sur 12 qui soit en corrélation avec le test de mémoire (tableau 2). Il se peut que la mémoire d'unités sémantiques mesurée par le test M1 ne soit pas importante pour réussir aux cours d'histoire. Il est possible, cependant, que la mémoire de relations sémantiques ou la mémoire de systèmes sémantiques soient des habiletés plus importantes que la mémoire d'unités sémantiques pour réussir les cours d'histoire. Nous pourrions peut-être obtenir des corrélations entre des tests qui mesureraient ces habiletés et les cours d'histoire.

Les cours d'économie sont tous deux en corrélation avec un test de raisonnement (R3). Le cours EC 920 est en outre en relation avec le test d'ingéniosité (I2). Il semble que cette relation soit attribuable à la corrélation significative entre le test I2 et les test de raisonnement

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

(appendice C). Le cours EC 921 est en outre en relation avec les tests de mémoire (M1), perceptuel (P2) et de raisonnement (R2). Les relations entre ce cours et les tests M1 et P2 peuvent probablement s'expliquer par les corrélations entre ceux-ci et les tests de raisonnement.

Ces résultats vérifient partiellement notre interprétation des objectifs de ces cours. En effet, ceux-ci sont en corrélation avec les tests de raisonnement. Cependant, ils sont également en relation avec d'autres tests qui mesurent la mémoire, l'ingéniosité et l'habileté perceptuelle. Ces habiletés ne semblaient pas impliquées dans la définition des objectifs des cours d'économie. Cependant, la relation entre le cours EC 920 et le test d'ingéniosité I2 peut être attribuable à la corrélation entre ce test et le test de raisonnement R3 (appendice C, tableau 14). De la même façon, la relation entre le cours EC 921 et les tests de mémoire (M1) et perceptuel (P2) est probablement attribuable à la variance commune de ces tests et des tests de raisonnement R2 et R3 (appendice C, tableau 14).

Parmi les cours de politique et d'administration, il n'y a que le cours PO 940 qui soit en relation avec un test. Les autres cours PO 941, 942, AD 107 et AD 116 ne le sont pas. Le cours PO 940 est en relation avec le test de mémoire (M1). Enfin, il y a trois cours de mathématiques sur quatre qui sont en corrélation avec un test d'aptitude. Nous observons que les cours MA 101 et MA 307 sont en relation avec le test d'ingéniosité (I2). Le cours MA 307 est aussi en corrélation avec le test de mémoire (M1). Nous remarquons en dernier lieu une corrélation négative entre le cours MA 203 et le test de vocabulaire (V3).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Aucun de ces cours ne réfère aux tests avec lesquels ils auraient dû être en relation. Les cours de politique et d'administration ne réfèrent pas au raisonnement et les cours de mathématiques ne sont pas reliés au raisonnement et à l'ingéniosité.

Notons, par ailleurs, qu'il y a 14 cours sur 30 qui sont en corrélation positive avec au moins un test d'aptitude. Parmi ceux-ci, il y a trois cours de philosophie, trois cours de français, trois cours d'histoire, deux cours d'économie, un cours de politique et deux cours de mathématiques (tableau 2). Tous les autres cours, un cours de philosophie, neuf cours d'histoire, deux cours de politique, deux cours d'administration et deux cours de mathématiques, ne sont pas en corrélation positive avec au moins un test d'aptitude (tableau 2). Selon ces résultats, ce sont les cours de philosophie, de français, d'économie et de mathématiques qui sont le plus souvent reliés à des aptitudes et qui devraient être retenus lors de l'étude des corrélations entre les cours pré-universitaires et les cours universitaires. Ce sont d'ailleurs à ces cours que l'on obtient les résultats les plus constants. En effet, la plupart d'entre eux tendent à être en relation avec les mêmes tests. D'après le tableau 2, trois cours de philosophie sur quatre sont en relation avec le test de mémoire; trois cours de français sur trois sont en relation avec le test de mémoire et deux d'entre eux sont en relation avec le test de vocabulaire; les deux cours d'économie sont en corrélation avec au moins un test de raisonnement; enfin deux cours de mathématiques sur quatre sont en relation avec le test d'ingéniosité.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Dans l'ensemble, il y a peu de relation entre les tests de raisonnement et les cours de philosophie, d'administration, d'économie et de politique; les tests d'habileté verbale et d'ingéniosité et les cours de français; les tests d'habileté verbale et de mémoire, et les cours d'histoire et enfin les tests de raisonnement et d'ingéniosité et les cours de mathématiques. En effet, il n'y a que les cours EC 920 et 921 et PH 101 qui réfèrent au raisonnement et le cours FR 307 qui réfère à l'habileté verbale et à l'ingéniosité qui vérifient la traduction des objectifs de ces cours en termes d'aptitudes.

Les résultats des corrélations entre les tests d'aptitudes et les cours pré-universitaires confirment partiellement notre interprétation des objectifs des cours en termes d'aptitudes. Toutefois, comme nous venons de le voir, il y a très peu de cours qui, d'après notre interprétation, sont reliés aux aptitudes prévues. Ces résultats peuvent s'expliquer d'une part par la subjectivité impliquée dans les interprétations des objectifs des cours et par l'infidélité des instruments de mesure. En effet, la traduction en termes d'aptitudes de ces objectifs n'a pas fait l'objet de vérifications objectives. Elle a été faite à la suite de plusieurs lectures attentives et en dégageant les habiletés que semblaient véhiculer ces objectifs. Il est fort probable que certaines habiletés reliées à des cours n'ont pas été identifiées ou que les habiletés qui devaient être reliées à chaque cours n'auraient pas dû l'être. Il aurait peut-être été préférable de soumettre ces objectifs à quelques personnes afin d'obtenir plusieurs évaluations en terme d'aptitudes et d'atteindre possiblement un consensus

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

pour chaque cours. Nous aurions alors pu obtenir une évaluation plus exacte des habiletés reliées aux cours pré-universitaires.

En outre, il est possible que l'infidélité des mesures utilisées, tant du côté des tests que du côté des cours expliquent en partie l'absence de relation entre ces deux variables.

Du côté des tests, les instruments de notre batterie ne sont pas parfaitement fidèles. Malgré des coefficients de fidélité relativement satisfaisants[1], il n'en reste pas moins que des erreurs se manifestent toujours dans la mesure. Les sources d'erreurs peuvent se situer dans le contenu des tests, qui n'est pas toujours parfaitement homogène, dans les sujets ou les conditions expérimentales. Bien que toutes les précautions voulues soient prises, il est difficile d'éliminer complètement toutes ces sources d'erreurs qui peuvent atténuer les relations souhaitées entre les tests et les cours de C.E.G.E.P.

Du côté des cours, les sources d'erreurs sont encore plus grandes. En effet, plusieurs facteurs peuvent rendre l'examen, qui est la mesure des cours, infidèle. D'abord, les examens sont construits et corrigés par différents professeurs. Le contenu n'est habituellement pas le même d'un professeur à l'autre et la correction peut aussi différer. Les critères qui servent à corriger les examens, qui sont souvent des dissertations, varient selon les professeurs d'un même cours et, en outre, ne sont pas

---

[1] Documents inédits que l'on peut consulter au Service de Tests d'Aptitudes.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

nécessairement rigoureux. Ensuite, il y a la quantité de travail fournie avant l'examen, l'intérêt pour le cours, la motivation, les méthodes d'apprentissage, etc. qui peuvent contribuer à l'hétérogénéité de la mesure des cours pré-universitaires. Tout cela nous laisse croire que l'amélioration de la fidélité des instruments de mesure, surtout des cours pré-universitaires, permettrait d'augmenter sensiblement les coefficients de corrélations entre les cours pré-universitaires et les tests et d'identifier de façon plus précise les habiletés reliées à ces cours.

En résumé, nous constatons que les cours de philosophie sont surtout reliés à la mémoire et que les cours de français réfèrent davantage à la mémoire et à l'habileté verbale (cognition d'unités sémantiques). Les cours d'économie sont reliés au raisonnement et les cours de mathématiques réfèrent surtout à l'ingéniosité. Par ailleurs, les cours d'histoire, de politique et d'administration ne semblent pas, d'après nos résultats, être liés à des aptitudes spécifiques mesurées par nos tests. Nous tenterons dans le prochain chapitre, d'expliquer les relations ou l'absence de relation entre les cours pré-universitaires et le critère en droit en fonction des aptitudes impliquées dans ces deux variables.

Chapitre IV

Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous commencerons par présenter les résultats obtenus. Ensuite, nous les discuterons.

Présentation des résultats

Afin de faciliter la compréhension des données résultant des diverses analyses effectuées, nous présenterons d'abord les corrélations entre les tests d'aptitudes et le critère et entre les cours pré-universitaires et le critère. Ensuite, nous analyserons les réponses au Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires.

Tests d'aptitudes, cours pré-universitaires et réussite en droit

Considérons d'abord les résultats relatifs à notre première hypothèse selon laquelle les tests qui mesurent le raisonnement, l'habileté verbale, l'ingéniosité et la mémoire sont en corrélation avec le succès en droit. Selon le tableau 3, les tests I2, M1, R2, R3, V3 et V4, qui mesurent ces habiletés, sont en corrélation avec la M.G.P.D. Les coefficients de corrélation de ces tests varient de .15 à .22. Notons également que les tests P1, P2 et P3 qui mesurent l'habileté perceptuelle ne sont pas en relation avec la M.G.P.D. Ces résultats vont dans le même sens que notre hypothèse étant donné que ces habiletés n'avaient pas été retenues dans cette dernière. Le tableau 4 rapporte que les tests M1 et R3 sont ceux qui prédisent le mieux la M.G.P.D. C'est la combinaison de ces deux variables qui permettra d'ob-

Tableau 3

Corrélations entre les tests d'aptitudes, les cours et la moyenne générale pondérée en droit

Tests	Cours: Droit											
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.
I2	.18**	.17**	.19**	.20**	.05	.15*	.09	.15*	.08	.13*	.10	.18**
M1	.29**	.20**	.18**	.16*	.13*	.15*	.10	.20**	.12	.13*	.19**	.22**
P1	.01	-.03	-.04	.01	-.03	-.04	-.05	-.06	-.07	.00	-.08	-.05
P2	.12	.01	.03	.03	.09	.16*	.00	.06	.02	.05	.03	.08
P3	-.05	-.09	-.12	-.05	.01	.11	-.05	-.08	-.06	-.02	-.03	-.05
R2	.18**	.11	.16*	.13*	.11	.19**	.09	.09	.06	.12	.06	.15*
R3	.24**	.09	.12	.14*	.23**	.15*	.09	.17**	.11	.13*	.15*	.20**
V3	.18**	.14*	.15*	.18**	.22**	.13*	.18**	.12	.09	.14*	.20**	.21**
V4	.22**	.07	.18**	.11	.20**	.12	.15*	.14*	.15*	.12	.16*	.20**

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 4

Equations de régression et corrélations multiples:
cours en droit et tests d'aptitudes

Cours	Equations	R	R2
DR 102	38.55 + .21M1 - .16P3 + .13R2 + .19R3	.36	.13
DR 103	51.51 + .20M1	.20	.04
DR 104	52.50 + .22I2 - .21P3 + .18V4	.32	.10
DR 105	41.50 + .17I2 + .14V3	.25	.06
DR 106	37.38 + .20R3 + .19V3	.30	.09
DR 107	52.23 + .14M1 + .18R2	.23	.05
DR 108	48.53 + .18V3	.18	.03
DR 109	45.00 + .19M1 - .15P3 + .17R3	.28	.08
DR 110	52.79 + .15V4	.15	.02
DR 111	54.52 + .14V3	.14	.02
DR 115	61.88 + .20V3	.20	.04
M.G.P.D.	47.64 + .19M1 + .16R3	.27	.07

tenir le maximum de prédiction de la M.G.P.D. Notre hypothèse est donc vérifiée.

Voyons maintenant les résultats touchant à la deuxième hypothèse selon laquelle les cours pré-universitaires qui sont reliés aux habiletés verbales, au raisonnement, à la mémoire et à l'ingéniosité sont en

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

corrélation avec la réussite aux cours de première année de droit. Nous observons au tableau 5 qu'il y a 13 cours sur 30 qui sont en corrélation avec la M.G.P.D. et ce ne sont pas nécessairement ceux qui réfèrent à des aptitudes reliées au succès en droit. Les cours qui sont en relation avec la M.G.P.D. sont: PH 101 et 401, FR 302, HI 913, 923 et 951, EC 920 et 921, PO 940, MA 101, 103, 203 et 307. Parmi ceux-ci, il y a les cours HI 913, 923, MA 103 qui ne sont pas en corrélation avec les tests et le cours MA 203 qui n'est pas en corrélation positive avec les tests. En outre, parmi les 17 autres cours qui ne sont pas en corrélation avec la M.G.P.D., il y en a cinq (PH 301, FR 102, 202, HI 902, 972) qui sont en corrélation avec au moins un test relié au succès en droit. Il y a, enfin, 12 cours qui ne sont en relation ni avec les tests ni avec la M.G.P.D. Parmi ces derniers, il y a un cours de philosophie, sept cours d'histoire, deux cours de politique et deux cours d'administration. Il y a donc les cours PH 101 et 401, FR 302, HI 951, EC 920 et 921, PO 940, MA 101 et 307 qui sont en corrélation avec les tests qui mesurent des aptitudes importantes en droit et avec la M.G.P.D. Les coefficients de corrélation entre ces cours pré-universitaires et la M.G.P.D. varient entre .20 et .63. En résumé, certains des cours pré-universitaires en relation avec des tests reliés au succès en droit sont également en relation avec la réussite aux cours de droit. Mais quelques cours sont en relation avec la M.G.P.D. sans être en corrélation avec les tests correspondants alors que, inversement, quelques cours en relation avec des tests eux-mêmes reliés à la M.G.P.D. ne sont pas en corrélation avec cette M.G.P.D. Il nous est donc possible de dire que cette seconde hypothèse est partiellement vérifiée.

Tableau 5

Corrélations entre les cours au C.E.G.E.P.
et les cours et la moyenne générale
pondérée en droit

Cours C.E.G.E.P.	Cours: Droit												
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.	N
PH 101	.18**	.27**	.21*	.16*	.33**	.12	.13	.27**	.15*	.13*	.17*	.26**	199
PH 201	.11	.11	.06	.05	.18**	.16*	.06	.12	.10	.11	.06	.12	204
PH 301	.10	.12	.12	.01	.08	.09	.02	.10	.11	.13	.10	.11	203
PH 401	.15*	.18*	.16*	.14*	.21**	.10	.15*	.24**	.13	.14*	.18**	.22**	193
FR 102	.11	.11	.06	.10	.12	.18	.07	.11	.08	.08	.04	.10	152
FR 202	.11	.13	.14	.01	.07	.00	.13	.14	.12	.10	.07	.12	160
FR 302	.21**	.29**	.23**	.18*	.12	.06	.15*	.15*	.17*	.10	.16*	.20**	158
HI 901	.25	.24	.32	-.05	.06	.12	.23	.27	.17	.22	.14	.26	28
HI 902	-.01	.21	-.05	-.10	.01	.19	.11	.01	.06	.17	.00	.04	29
HI 912	.16	.05	.00	.10	.05	.17	.21	.21	.05	.12	.11	.17	37

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 5 (suite)

Corrélations entre les cours au C.E.G.E.P.
et les cours et la moyenne générale
pondérée en droit

Cours C.E.G.E.P.	Cours: Droit												
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.	N
HI 913	.36**	.35*	.32*	.28*	.46**	.22	.11	.36*	.27*	.29*	.33*	.40**	36
HI 921	-.15	-.32	-.19	-.23	.03	.30	-.07	.15	-.13	.08	-.02	-.09	36
HI 922	.13	.23	.24	.06	.05	.08	.09	.14	-.02	.14	.13	.13	38
HI 923	.29*	.23	.27*	.10	.39**	.29*	.23	.32*	.27*	.24	.22	.33**	57
HI 924	.36*	.24	.12	.17	.33*	.29	.40**	.45*	.13	.48**	.19	.25	42
HI 951	.29**	.26*	.22	.31	.38	.20	.07	.27*	.28*	.20	.23*	.32**	75
HI 961	.06	-.12	-.18	-.12	.06	.02	.02	-.10	-.20*	.02	-.25	-.11	54
HI 972	.08	.08	.06	.06	.12	-.04	.04	.04	.00	.08	.02	.11	67
HI 983	.30*	.23	.03	.25	.30	.06	.30*	.20	.25	.09	.05	.24	48
EC 920	.24**	.20**	.20**	.18*	.29**	.26**	.14	.26**	.24**	.27**	.18*	.27**	190

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 5 (suite)

Corrélations entre les cours au C.E.G.E.P.
et les cours et la moyenne générale
pondérée en droit

Cours C.E.G.E.P.	Cours: Droit												
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.	N
EC 921	.26**	.12	.23**	.15*	.24**	.20**	.17*	.21**	.17*	.18*	.16*	.23**	188
PO 940	.26**	.07	.25**	.04	.15	.20*	.10	.19*	.20*	.16*	.18*	.23**	142
PO 941	.12	-.06	.30*	-.05	.11	.13	.14*	-.01	.05	.02	-.02	.10	60
PO 942	.22	.18	.13	-.15	.19	.09	.25*	.24	.07	.23	.10	.21	66
AD 107	.06	-.08	.41	.06	.13	.10	.05	.22	.32	.05	.11	.15	17
AD 116	.18	.39	.27	-.09	.04	.08	.47*	.29	.23	.35	.14	.32	21
MA 101	.29*	.29*	.44**	.26*	.14	.16	.23*	.32**	.44**	.15	.26*	.36**	71
MA 103	.28*	.19	.34**	.21	.32**	.16	.25*	.25*	.29*	.24*	.24*	.31**	62
MA 203	.32*	.35*	.32*	.16	.30*	.32*	.20	.31*	.42**	.29	.33*	.37*	39
MA 307	.51*	.56*	.33	.57*	.47*	.48*	.37	.70**	.61**	.55*	.52*	.63**	17

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Par ailleurs, il serait intéressant de connaître la valeur relative des cours pré-universitaires quant à leurs relations avec les tests et la M.G.P.D. Nous pourrions aussi faire des équations de régression et connaître ainsi les meilleurs instruments de pronostics du succès en droit.

Il nous est toutefois impossible de connaître l'importance relative de ces cours en conservant tous les sujets car leur nombre diffère d'un cours à l'autre et les sujets comparés ne sont pas les mêmes. Nous avons toutefois éliminé partiellement cette limite en regroupant huit cours de C.E.G.E.P. qui ont été suivis par les mêmes sujets (N: 42). Dans le groupe de sujets ainsi réunis, deux cours sont en relation avec la M.G.P.D.: MA 101 et PH 201 (appendice D, tableau 19). Parmi ceux-ci, il n'y a que le cours MA 101 qui réfère à une habileté importante en droit. En effet, le cours MA 101 est en corrélation avec le test I2 qui est en corrélation avec la M.G.P.D. Le cours PH 201 n'est en corrélation avec aucun test de notre batterie. Les coefficients de corrélation de ces deux cours sont de .37. Par ailleurs, il n'y a aucun test qui soit en corrélation avec la M.G.P.D. (appendice D, tableau 23). Les équations de régression font ressortir l'importance des cours PH 201 et MA 101, pour prédire le succès scolaire en droit (appendice D, tableau 20). En effet, parmi les 11 équations de régression, le cours PH 201 apparait dans quatre de celles-ci, le cours MA 101 dans six équations de régression et le cours PH 101 dans une équation de régression. Les coefficients de corrélation multiple varient de .30 à .49. C'est toutefois, le cours MA 101 qui prédit le mieux la M.G.P.D. Ce cours est en relation avec le test d'ingéniosité qui semble mesurer une habileté

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

importante pour réussir en droit. Dans l'ensemble, ces données conséquentes avec l'hypothèse confirment l'impression qui se dégageait des résultats précédemment exposés et vont dans le même sens d'une vérification partielle de notre deuxième hypothèse.

Lorsque nous introduisons la variable test dans les équations de régression nous constatons que les cours MA 101 et PH 201 et les tests P2, R2 et R3 sont les variables de pronostic qui apparaissent le plus souvent dans ces équations (appendice D, tableau 21). Nous remarquons aussi que nous pouvons faire des pronostics pour tous les cours alors que nous ne pouvions le faire en utilisant seulement les cours de C.E.G.E.P. dans les équations de régression. Les coefficients de corrélation multiple varient de .33 à .59. Ces coefficients sont supérieurs à ceux obtenus avec une seule variable. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études de prédiction du succès en droit. Plus il y a de variables dans les équations de régression, plus le coefficient de corrélation multiple devrait être élevé. Ce sont le cours MA 101 et le test P1 qui prédisent le mieux la M.G.P.D. La présence du test P1 dans cette équation de régression nous surprend, étant donné le lien négatif qu'il a avec la M.G.P.D. (appendice D, tableau 23). Nous expliquerons ces résultats dans les pages suivantes.

Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires et le critère

Examinons maintenant les résultats concernant notre troisième hypothèse selon laquelle les réponses au Q.A.E.U. devraient favoriser le raisonnement, l'habileté verbale, la mémoire et l'ingéniosité. Selon les données qui apparaissent dans le tableau 6, le raisonnement (cognition

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 6

Total des réponses des professeurs
à la première partie du Q.A.E.U.
pour chaque item

Items	Catégories				
	Très imp.	Assez imp.	Moy. imp.	Peu imp.	Pas imp.
1	1	1	3	2	13
2	6	5	6	0	3
3	4	2	8	6	0
4	18	1	1	0	0
5	16	4	0	0	0
6	8	4	4	4	0
7	2	3	3	6	6
8	12	6	2	0	0
9	12	3	5	0	0
10	0	2	2	3	13
11	11	4	4	0	1
12	12	4	3	1	0
13	18	2	0	0	0
14	0	3	3	10	4
15	16	4	0	0	0

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

de systèmes sémantiques et évaluation d'implications sémantiques), l'habileté verbale (cognition de transformations sémantiques) et l'ingéniosité (production convergente de systèmes sémantiques) sont, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes pour réussir en droit. Cependant la mémoire (mémoire d'unités sémantiques) et une habileté verbale (cognition d'unités sémantiques) ne sont pas, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes pour réussir en droit. La mémoire obtient la cote la plus élevée dans la catégorie moyennement importante et les unités obtiennent la cote la plus forte dans la catégorie peu importante. Ainsi, les habiletés qui sont mesurées par les tests M1 (mémoire d'unités sémantiques), V3 (cognition d'unités sémantiques), ne devraient pas être importantes pour réussir aux cours de droit. Or on sait que les tests M1 et V3 sont en corrélation avec le succès en droit. De tels résultats infirment notre hypothèse.

Par ailleurs, les tests P1, P2 et P3 qui mesurent respectivement la cognition de transformations figurales, l'évaluation de transformations figurales et la production convergente de transformations figurales, ne sont pas en corrélation avec la M.G.P.D. et les réponses au Q.A.E.U. confirment que las habiletés mesurées par ces tests ne semblent pas importantes pour réussir aux cours de droit. En effet, le tableau 6 nous rapporte que les symboles, les informations concrètes et non verbales ne sont pas d'après les réponses au Q.A.E.U., importants pour réussir en droit.

En bref, les réponses au Q.A.E.U. montrent que la cognition de systèmes sémantiques, l'évaluation d'implications sémantiques, la cognition de transformations sémantiques et la production convergente de systèmes

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

sémantiques sont reliées au succès en droit alors que la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques ne sont pas importantes pour réussir en droit. De telles données ne confirment que partiellement notre hypothèse puisque les habiletés, qui devraient être reliées à la réussite aux cours de droit, ne sont pas toutes en relation avec le succès en droit.

Nous allons maintenant comparer les réponses de la première partie du questionnaire à celles de la deuxième partie afin de savoir si les réponses sont constantes. Le tableau 7 présente la sommation des poids accordés aux habiletés dans chacune des trois catégories, opérations, contenus et formes. Le total le plus faible est l'indice d'une habileté importante et le total le plus élevé est l'indice d'une habileté moins importante. Dans la catégorie A (opérations), l'importance décroissante des habiletés est la suivante: cognition (C), évaluation (E), production convergente (N), production divergente (D) et mémoire (M). Dans la catégorie B (contenus), nous observons l'ordre suivant: sémantique (M), social (B), symbolique (S) et figural (F). L'ordre des trois dernières habiletés est aléatoire. En effet, la majorité des professeurs ne leur accordent pas d'importance et ils les ordonnent au hasard. Enfin, dans la catégorie C (formes), l'ordre d'importance est le suivant: relation (R), système (S), implication (I), classe (C), transformation (T) et unité (U).

Nous avons ensuite regroupé les réponses des professeurs à la première partie du questionnaire en trois catégories - importante, moyennement importante et peu importante - et nous avons accordé trois points aux

Tableau 7

Points attribués aux 15 habiletés
selon leur ordination

Cours	Catégorie A					Catégorie B				Catégorie C					
	M	E	N	D	C	F	B	M	S	C	R	T	I	S	U
102	5	3	2	4	1	2.5	2.5	1	4	4.5	1.5	4.5	3	1.5	6
103	2	5	4	3	1	4	3	1	2	1	2	6	4	3	5
104	4.5	2.5	2.5	4.5	1	3	2	1	4	5	1	3	4	2	6
105	5	2	3	4	1	2	4	1	3	4	2	3	5	1	6
106	5	2	3	4	1	3	2	1	4	4.5	1	4.5	2	3	6
107	5	2.5	2.5	4	1	4	1.5	1.5	3	4	1	5	2	3	6
108	4.5	1.5	4.5	3	1.5	4	2	1	3	6	1	4	3	2	5
109	5	3	4	1	2	2	4	1	3	3	1	4	5	2	6
110	4.5	3	1.5	4.5	1.5	2.5	2.5	1	4	4	2	5	1	3	6
111	2	3	4	5	1	3	2	1	4	4	1	2	5	3	6
115	5	2.5	2.5	4	1	3	2	1	4	4	1	5	3	2	6
$\mathcal{E}$	47.5	30	33.5	41	13	33	27.5	11.5	38	44	14.5	46	37	25.5	64
Rang	5	2	3	4	1	3	2	1	4	4	1	5	3	2	6

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

habiletés importantes, deux points aux habiletés moyennement importantes et un point aux habiletés pas importantes (tableau 8). Nous avons regroupé les habiletés en trois catégories parce que la plupart des professeurs cotaient indifféremment très important et important, peu important et pas important, la plupart des 15 énoncés. Nous avons calculé les points pour chaque habileté et nous les avons ordonnées sur un même continuum. Ensuite nous leur avons attribué un rang à l'intérieur de leur catégorie respective. Dans la catégorie A, nous obtenons l'ordre suivant: cognition (C), évaluation (E), production divergente (D), production convergente (N) et mémoire (M). Dans la catégorie B, l'ordre est le suivant: sémantique (M), figural (F), social (B) et symbolique (S). Dans la catégorie C, les énoncés sont ordonnés ainsi: relation (R) et système (S), implication (I), transformation (T) et classe (C) et unité (U). Enfin, nous avons comparé les deux mesures de rang des trois catégories par la méthode des rangs de Spearman afin d'obtenir une mesure de fidélité des évaluations des professeurs. Nous avons obtenu un coefficient de .90 (significatif à .01) dans la catégorie A et de .91 (significatif à .01) dans la catégorie C. Nous n'avons pas calculé de corrélations de rangs pour la catégorie B parce que les professeurs attribuaient un rang au hasard pour trois habiletés (symbolique, sociale et figurale) dans la deuxième partie du questionnaire. D'après ces résultats, il semble que l'ordination des énoncés dans les deux parties du questionnaire soit sensiblement la même.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 8

Ordination des habiletés selon le regroupement des réponses sur une échelle en trois points

Item	Points			Total	Rang	Rang selon catégorie	
	3 Imp.	2 Moy. imp.	1 Pas imp.				
1	2	3	15	27	15	4	B
2	11	6	3	48	9.5	4.5	C
3	6	8	6	40	11	5	A
4	19	1	0	59	4	2	A
5	20	0	0	60	2	1.5	C
6	12	4	4	48	9.5	4.5	C
7	5	3	12	33	12	2	B
8	18	2	0	58	5	1	B
9	15	5	0	50	8	3	C
10	2	2	16	28	14	3	B
11	15	4	1	54	7	4	A
12	16	3	1	55	6	3	A
13	20	0	0	60	2	1.5	C
14	3	3	14	29	13	6	C
15	20	0	0	60	2	1	A

Discussion des résultats

L'interprétation des résultats se fera en trois étapes. Premièrement, nous discuterons des relations entre les tests d'aptitudes et le critère. Deuxièmement, nous analyserons les liens entre les cours pré-universitaires et le critère. Troisièmement, nous tenterons d'expliquer les relations ou l'absence de relation entre les tests, les cours pré-universitaires et les cours de droit à l'aide des réponses au Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires. Nous terminerons ce chapitre en dégageant quelques implications pratiques de notre étude.

Tests d'aptitudes

La première hypothèse concernant les relations entre les tests mesurant le raisonnement, l'ingéniosité, la mémoire et l'habileté verbale et les cours en droit est confirmée. En effet, d'après le tableau 5, nous observons des corrélations significatives entre les tests de raisonnement R2 et R3, d'habileté verbale V3 et V4, d'ingéniosité I2 et de mémoire M1 et la M.G.P.D.

Nous remarquons qu'il n'y a pas qu'une forme de raisonnement ou qu'une sorte d'habileté verbale mesurée par les tests, qui soit en relation avec le succès aux cours de droit. On observe que les tests de raisonnement arithmétique (cognition de systèmes sémantiques), de raisonnement logique (évaluation d'implications sémantiques), de vocabulaire (cognition d'unités sémantiques) et de compréhension de texte (cognition de transformations sémantiques) sont aussi de bons instruments de pronostic de la réussite aux

cours en droit.

Par ailleurs, trois tests dans la batterie ne sont nullement en relation avec le succès aux cours de droit: il s'agit des tests perceptuels P1, P2 et P3. Il semble que ces tests ne permettent pas de bons pronostic du succès aux cours de droit. Ceci semble confirmer les résultats des études de Crawford (1932) et Bingham (1937) et les études de validité faites au Service de Tests d'Aptitudes (S.T.A.) qui montrent que l'habileté perceptuelle n'est pas reliée à la réussite aux cours de droit.

Cours pré-universitaires

La deuxième hypothèse selon laquelle les cours pré-universitaires qui sont reliés au raisonnement, à l'habileté verbale, à la mémoire et à l'ingéniosité sont en corrélation avec le succès en droit est partiellement vérifiée. En effet, selon les tableaux 2 et 5, il y a quelques cours de C.E.G.E.P. en corrélation avec la M.G.P.D. et qui réfèrent à des aptitudes reliées au succès en droit. Nous remarquons aussi que certains cours pré-universitaires ne sont pas en corrélation avec la M.G.P.D. et ne réfèrent pas à des aptitudes reliées à la réussite en droit. Cependant, il y a quelques cours (5) qui sont en corrélation avec la M.G.P.D., mais sans référer pour autant à des habiletés reliées aux tests en corrélation avec le succès en droit.

Les corrélations entre les cours PH 101, 401, FR 302, HI 951, EC 920 et 921, PO 940, MA 101 et 307 et la M.G.P.D. sont probablement attribuables aux aptitudes reliées à ces cours. En effet, ceux-ci sont en cor-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

rélation avec des tests qui sont en relation avec la M.G.P.D. Il est probable que les aptitudes impliquées dans les cours pré-universitaires et les cours universitaires puissent expliquer les liens entre ces variables.

Par ailleurs, nous n'observons pas de relation entre les cours PH 201, HI 901, 912, 922, 924, 961, 983, PO 941, 942, AD 107 et 116 et la M.G.P.D. Nous ne remarquons pas non plus de relation positive entre ces cours et les tests d'aptitudes. Etant donné que les cours ne réfèrent à aucune aptitude mesurée par les tests, il est compréhensible que ces cours ne soient pas en relation avec le critère. En effet, les aptitudes qui seraient reliées au succès en droit ne sont pas impliquées dans la réussite à ces cours. En outre, l'absence de relation entre les cours d'administration AD 107 et 116 et la M.G.P.D. peut s'expliquer par le contenu des cours. Lorsque nous avons retenu ces cours, nous nous sommes référé à l'étude de Lunneborg et Lunneborg (1967) qui ont trouvé des relations significatives entre les deux variables. Cependant, les cours d'administration de ces derniers contiennent des notions de comptabilité alors que les nôtres réfèrent au droit des affaires et à la structure des entreprises. Les cours d'administration de Lunneborg et Lunneborg comprennent des chiffres et des activités arithmétiques dans un contexte d'administration. Il nous semble que ces cours devraient être distingués des cours d'administration qui eux ne réfèrent pas nécessairement à des chiffres ou à des opérations mathématiques.

Nous remarquons que les cours PH 301, FR 102, 202, HI 902, 972 qui sont en relation avec les tests d'aptitudes mesurant des habiletés importantes en droit ne sont pas en relation avec la M.G.P.D. (tableaux 2 et 5).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Même si ces cours sont reliés à des aptitudes qui sont impliquées dans la réussite aux cours de droit, d'après les tests, il semble que ce ne soit pas suffisant pour observer des liens significatifs entre ces cours et la M.G.P.D. En effet, il y a plusieurs facteurs qui interviennent dans la relation entre les cours pré-universitaires et les cours universitaires. La motivation, l'intérêt, la notation des professeurs, les connaissances antérieures, etc. peuvent influencer considérablement les liens entre ces deux variables. Il est probable que ces facteurs noient le facteur aptitude, commun à ces deux variables.

A titre complémentaire, nous avons calculé des équations de régression avec les cours de C.E.G.E.P. et avec les tests et les cours de C.E.G.E.P. afin de connaître l'importance relative des cours de C.E.G.E.P. et de préciser davantage les résultats de notre étude. Nous observons d'abord au tableau 20 (appendice D) que les cours MA 101 et PH 201 apparaissent souvent dans les équations de régression et semblent permettre de bons pronostics du succès en droit. C'est le cours MA 101 qui prédit cependant le mieux la M.G.P.D. Le tableau 22 (appendice D) nous rapporte que ce cours est également en relation avec le test d'ingéniosité. Ces résultats viennent confirmer l'importance de cette habileté dans la réussite aux cours de droit.

Dans la plupart des études de prédiction du succès dans une discipline, on tente d'obtenir le maximum de prédiction en introduisant toutes les variables disponibles dans les équations de régression. Comme dans ces études, nous avons calculé les équations de régression avec les tests et les

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

huit cours de C.E.G.E.P.

Nous remarquons que plusieurs tests et quelques cours pré-universitaires sont dans quelques équations de régression (appendice D, tableau 21). C'est cependant le test P1 et le cours MA 101 qui prédisent le mieux la M.G.P.D. Le test P1 n'est pas important pour la prédiction du succès en droit. Nous n'observons pas de relation entre ce test et la M.G.P.D. Il est même en corrélation négative avec le critère en droit. Cependant dans cette équation de régression, il participe avec le cours MA 101 à la prédiction maximum du critère. La valeur négative accordée à ce test nous le présente, par ailleurs, comme une variable anti-parasite. En outre, il semble encore une fois que l'ingéniosité, qui est une aptitude impliquée dans la réussite au cours MA 101, soit une aptitude reliée au succès aux cours de droit.

Cette équation de régression nous permet d'obtenir le coefficient le plus élevé, .48. Lorsque la variable test est seule dans l'équation de régression, nous obtenons un coefficient de .27 (tableau 4). Lorsque la variable cours est seule dans l'équation de régression, nous obtenons un coefficient de .37 (appendice D, tableau 20). Ces données confirment les résultats des études de Lunneborg et Lunneborg (1966), Olsen (1950), Distefano et Bass (1959) qui obtiennent des coefficients plus élevés avec plusieurs variables dans les équations de régression.

Lorsque nous comparons les variables de pronostic avec la M.G.P.D. nous remarquons que les cours pré-universitaires semblent être de meilleurs

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

instruments de pronostic du succès en droit que les tests. En effet, les cours de C.E.G.E.P. sont tous, à l'exception du cours FR 302, en plus forte corrélation avec la M.G.P.D. que les tests. Il semble exister entre les cours pré-universitaires et universitaires plus de facteurs en commun qu'entre les tests et les cours universitaires. De fait, il y a plus de ressemblance entre des évaluations à des cours pré-universitaires et des cours universitaires qu'entre des tests et des cours universitaires. Habituellement les examens réfèrent à des connaissances antérieures, ils sont de type dissertation et ils sont notés par des professeurs, alors que les tests sont des examens objectifs corrigés par ordinateur et qui ne réfèrent pas à des connaissances acquises.

Notons, cependant, que les coefficients de corrélation entre les cours de C.E.G.E.P. et les tests ne sont pas obtenus avec le même nombre d'étudiants. En effet, nous avons retenu 220 étudiants pour calculer les corrélations entre les tests et la M.G.P.D. alors que le nombre d'étudiants, tout en étant toujours inférieur à 220, variait constamment pour calculer les corrélations entre chaque cours de C.E.G.E.P. et la M.G.P.D. Or, nous savons que, plus le nombre de sujets est élevé, moins le coefficient doit être élevé pour être significatif. Donc, il est possible d'attribuer au nombre de sujets le fait que les cours de C.E.G.E.P. semblent être, d'après la valeur numérique des coefficients obtenus, de meilleurs instruments pronostics que les tests. Autrement dit, la supériorité des cours par rapport aux tests pourrait n'être qu'une illusion créée par les différences entre les nombres de sujets en jeu.

Toutefois lorsque nous comparons les coefficients de corrélations des tests et des cours pré-universitaires en utilisant le même nombre de sujets (42), nous constatons que deux cours pré-universitaires sont en corrélations avec la M.G.P.D. alors qu'aucun test n'est en corrélation avec le critère (tableaux 19 et 23). Ces résultats semblent confirmer la supériorité des cours sur les tests pour prédire le succès aux cours de droit. Cependant, il nous semble important de nuancer ces résultats. En effet, les sujets retenus ne représentent pas nécessairement tous les sujets de notre étude. Ils n'ont pas été choisis au hasard. Ils ont été retenus parce qu'ils avaient tous suivi les huit cours de C.E.G.E.P. et obtenu des résultats aux neuf tests et à tous les cours de droit. Il semble donc que pour ce groupe de sujets, les cours pré-universitaires pourraient être de meilleurs instruments pronostics que les tests. Il serait imprudent de vouloir généraliser ces résultats à l'ensemble des sujets de notre étude.

Par ailleurs, nous pourrions probablement obtenir des coefficients de corrélation plus élevés entre les tests et le critère si ce dernier était plus fidèle. En effet, si les examens en droit possédaient les mêmes qualités métrologiques que les tests, nous pourrions peut-être obtenir des corrélations plus élevées entre ces variables que celles obtenues dans notre étude.

En somme, les résultats de notre étude ne nous permettent de vérifier que partiellement la deuxième hypothèse. En effet, il y a plusieurs cours (tableaux 7 et 8) qui réfèrent au raisonnement, à l'habileté verbale, à

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

l'ingéniosité ou à la mémoire et qui sont en relation avec le succès en droit. Nous observons également que plusieurs cours ne sont pas en relation avec la M.G.P.D. mais ne sont pas davantage en relation avec les tests d'aptitudes. Cette dernière observation confirme aussi, par la négative, notre hypothèse. Il n'y a que quelques cours qui sont en relation avec des tests mesurant des aptitudes impliquées dans les cours de droit d'après les tests, et qui ne sont pas en relation avec la M.G.P.D. Il semble de façon générale que certains facteurs annuleraient les liens attribuables aux aptitudes impliquées dans les cours de C.E.G.E.P. et les cours universitaires. Notons enfin que les cours pré-universitaires semblent être de meilleurs instruments de pronostic que les tests d'aptitudes.

Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires

Nous avons identifié, à l'aide des tests et des cours, certaines des aptitudes qui sont reliées à la réussite aux cours de droit. Il y a lieu, maintenant, de vérifier ces relations en utilisant les réponses des professeurs de première année de droit au Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires.

Nous observons d'abord que la troisième hypothèse, à savoir que les réponses au Q.A.E.U. devaient favoriser le raisonnement, l'ingéniosité, la mémoire et l'habileté verbale, est partiellement vérifiée. En effet, d'après le tableau 2, les aptitudes mesurées par les tests R2, R3, I2 et V4 et impliquées dans les cours EC 920, 921, MA 101 et PH 101 sont, d'après les professeurs, importantes pour réussir aux cours de droit. Les réponses au Q.A.E.U. nous font voir que la cognition de systèmes sémantiques, l'éva-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

luation d'implications sémantiques, la production convergente de systèmes sémantiques et la cognition de transformations sémantiques sont effectivement importantes, pour réussir aux cours de droit (tableaux 2 et 4).

Cependant, la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques mesurées par les tests M1 et V3 et impliquées dans les cours PH 101, 401, FR 302, EC 921, PO 940 et MA 107, qui sont reliées au succès en droit, ne semblent pas importantes d'après les réponses au Q.A.E.U. En effet, selon les tableaux 2 et 4, il y a plus de réponses dans la catégorie moyennement importante que de réponses dans les autres catégories, pour la mémoire, et plus de réponses dans la catégorie pas importante que dans les autres catégories pour les unités d'information. En outre, le tableau 4, nous permet de constater que parmi les cinq opérations, la mémoire est classée au dernier rang et parmi les 15 dimensions du questionnaire, elle est classée au 11e rang. Les unités d'information sont, parmi les six formes d'information classées également au dernier rang et elles se situent au 13e rang parmi les 15 dimensions du questionnaire. Il semble donc que selon les professeurs de première année de la faculté de droit, la mémoire et les unités d'information ne sont pas des habiletés importantes pour réussir aux cours de droit.

Ces résultats pourraient, par ailleurs, expliquer l'absence de relation entre les cours PH 301, FR 102-202, HI 902, 972 et la M.G.P.D. En effet, ces cours sont reliés à la mémoire et au vocabulaire, mais ils ne sont pas en corrélation significative avec le critère. Nous pourrions ex-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

pliquer l'absence de relation entre les cours et la M.G.P.D., malgré les relations avec les tests de mémoire et de vocabulaire, par le fait que ces aptitudes ne devraient pas être importantes pour la réussite aux cours de droit. Cependant, nous remarquons qu'il y a d'autres cours (FR 302, HI 951, PH 101, 401) qui impliquent ces habiletés et qui sont en relation significative avec la M.G.P.D. Il nous semble donc probable que ce soient d'autres facteurs, comme nous le citions antérieurement, qui expliquent le mieux l'absence de relation entre les cours PH 301, FR 102, 202, HI 902, 972 et la M.G.P.D.

Selon les réponses des professeurs, la mémoire intervient quelque peu dans les études en droit mais elle est moyennement importante. Il y a, en outre, l'habileté à travailler avec des unités d'information qui, toujours selon les professeurs, n'est pas importante en première année. Par ailleurs, la cognition est importante mais, lorsqu'elle est regroupée avec les unités, elle forme une habileté qui n'est pas requise pour réussir en droit.

Il se pourrait que les relations entre les tests M1, V3 et la M.G.P.D. soient attribuables à d'autres facteurs que les aptitudes. Mais la constance des liens entre ces variables ne nous permet pas de retenir cette explication. Il serait difficile d'accepter que l'erreur de mesure, les méthodes d'évaluation, etc. puissent expliquer ces relations. Il y a, par ailleurs, le questionnaire qui aurait pu modifier nos résultats. En effet, les réponses au questionnaire peuvent refléter plus ou moins exactement la réalité. L'importance que le professeur accorde à une habileté ne se traduit peut-être pas dans l'évaluation qu'il fait des travaux et des examens

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

de ses étudiants. Ainsi, la mémoire et les mots de vocabulaire interviennent peut-être plus souvent que ne le laissent croire les réponses au questionnaire. Une étude du contenu des questionnaires d'examens nous renseignerait davantage sur les habiletés auxquelles les professeurs réfèrent dans leurs examens. Par ailleurs, le contenu et la formulation des questions semblaient clairs, compréhensibles. Nous avons toutefois, à quelques occasions, explicité certaines questions; mais dans l'ensemble nos interventions étaient rares. En outre, le questionnaire semble fidèle. Nous avons pu le vérifier en calculant deux corrélations des rangs de Spearman[1] entre les réponses aux énoncés des catégories A et C, des deux parties du questionnaire.

Une troisième explication qui nous apparait probable est la désirabilité sociale de certains énoncés. Il se pourrait que plusieurs professeurs aient été influencés par ce qui est le plus socialement acceptable dans l'énoncé 3 (mémoire). Selon un professeur, la mémoire est une habileté importante quoique les professeurs se refusent à l'accepter. Cette habileté a une connotation péjorative et n'est pas valorisée par eux. Ils tentent par différents moyens d'éliminer toute influence de la mémoire à leurs cours et dans leurs examens. Ainsi, ils permettent aux étudiants d'utiliser des volumes, des notes de cours, etc. pendant les examens et plusieurs questions d'examens réfèrent à des cas pratiques. Ces exemples permettent d'illustrer les efforts que les professeurs déploient pour réduire l'importance de cette opération. Auparavant, les professeurs insistaient beaucoup

[1]Ces corrélations sont de .90 pour la catégorie A et de .91 pour la catégorie C et sont significatives au seuil de .01.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

sur la mémorisation de plusieurs notions de droit. Cette habileté était très importante pour réussir à ce cours. Aujourd'hui, il semble qu'on veuille réduire l'importance de celle-ci et il est fort probable que cette tendance se reflète dans les réponses au questionnaire sans nécessairement se concrétiser dans les cours et les examens. Etant donné qu'on veut réduire le plus possible les apprentissages mnémoniques en droit, on aura tendance à minimiser davantage l'importance de cette opération. Il se pourrait que les réponses à la question 3 soit sensiblement biaisées par ces considérations.

Mais il nous est permis de douter de l'efficacité des moyens pour éliminer l'effet de la mémoire sur les résultats scolaires. Selon Guilford (1967), la mémoire est l'entreposage de l'information dans la même forme qu'elle a été emmagasinée et en relation avec les mêmes indices avec lesquelles elle a été apprise. Ainsi, lorsqu'on fait des examens, on réfère toujours à l'entreposage de l'information. Le sujet qui subit l'examen doit se rappeler l'endroit où il a vu l'information, ou l'information elle-même. Ensuite il peut évaluer, produire plusieurs réponses ou produire une bonne réponse. La mémoire est donc une opération préalable à la production convergente, la production divergente et à l'évaluation. Même si les professeurs insistent soit sur la production convergente, soit sur l'évaluation ou soit sur la production divergente, dans leurs cours, il semble difficile de dissocier la mémoire de ces opérations. En outre, selon Guilford (1967), en évaluant la performance d'une personne dans les activités de cognition, nous évaluons indirectement les dimensions de "l'entrepôt" de la mémoire.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Il nous apparait donc difficile d'éliminer dans les examens ou les travaux pratiques l'influence de la mémoire. Cette opération pourrait intervenir en droit beaucoup plus que les professeurs ne l'affirment dans le questionnaire.

Par ailleurs, les deux tests et le cours de C.E.G.E.P., dont on ne peut expliquer les relations avec la M.G.P.D., d'après les renseignements du questionnaire, comprennent tous les trois des unités d'information. L'habileté à travailler avec ces unités ne serait pas importante en droit selon les professeurs. Nous avons noté cependant lors de nos rencontres avec eux qu'ils valorisaient l'apprentissage de termes en droit et l'utilisation exacte de ceux-ci. Ils déplorent les difficultés qu'ont les étudiants à s'exprimer par écrit; les mots ne sont pas pertinents, les phrases sont boiteuses. Nous constatons chez la plupart des professeurs, un grand intérêt pour le langage écrit, plus particulièrement pour les unités d'information. Nous sommes, par ailleurs, étonné lorsque nous comparons leurs préoccupations pour le vocabulaire aux réponses à la question relative aux unités d'information. Les professeurs semblent accorder une certaine importance à la connaissance et à l'utilisation judicieuse de mots propres au droit, mais cette importance ne se reflète pas dans leurs réponses au questionnaire. Il se peut qu'ils déplorent cette situation sans toutefois accorder d'importance au vocabulaire dans le questionnaire. Il nous est impossible dans notre étude de vérifier cette hypothèse, mais il serait possible de le faire en analysant les examens des professeurs et les réponses des étudiants. Il semble donc y avoir un écart entre les commentaires des pro-

UNIVERSITE DE MONTREAL

fesseurs et leurs réponses à la question 14 sur les unités d'information.

Par ailleurs, nous remarquons qu'il n'y a pas de relation entre les tests mesurant l'habileté perceptuelle (P1, P2 et P3) et la M.G.P.D. D'après le tableau 5, aucun de ces tests n'est en relation significative avec la M.G.P.D. Dans les études de validité du S.T.A. (1970-1971-1972), on a déjà observé des relations entre ces tests et quelques cours en droit. Toutefois ces relations étaient rares et peu importantes. L'absence de relations entre ces deux variables peut s'expliquer par les résultats au Q.A.E.U. En effet, les habiletés mesurées par les tests ne sont pas importantes, selon les professeurs, pour réussir aux cours de droit (tableau 2). La cognition de transformations figurales, l'évaluation de transformations figurales et la production convergente de transformations figurales qui sont mesurées par les tests P1, P2 et P3, ne sont pas requises pour réussir en droit.

Si nous décomposons ces habiletés en leur trois composantes, opération, contenu et forme, nous remarquons que c'est le contenu figural qui n'est pas important alors que la cognition, l'évaluation, la production convergente et les transformations sont des dimensions importantes des trois habiletés (tableau 4). Nous pourrions, probablement, remplacer le contenu de ces tests par un contenu sémantique, et obtenir des relations significatives entre ces nouveaux tests et la M.G.P.D. Ces nouveaux tests mesureraient la cognition de transformations sémantiques, l'évaluation de transformations sémantiques et la production convergente de transformations sémantiques. Un test de similitudes permettrait d'évaluer la cognition de transformations

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

sémantiques. Le test Necessary Change, pourrait mesurer l'évaluation de transformations sémantiques. Dans ce test, on présente cinq objets au sujet et on lui demande d'identifier celui qui est utilisé de façon inhabituelle pour exécuter une tâche donnée. Toutefois, selon Guilford (1967), il faudrait construire de meilleurs tests pour évaluer cette habileté. Enfin, la production convergente de transformations sémantiques serait mesurable par le test du Portrait Gestalt. On présente une photographie d'une pièce dans une maison avec tous les objets qu'on y retrouve habituellement et on demande au sujet quels objets il utiliserait dans des situations précises.

Plusieurs réponses au questionnaire nous ont permis d'expliquer des relations ou l'absence de relation entre les tests et le critère et entre les cours et le critère. Toutefois, il y a d'autres réponses qui n'ont pas été analysées, mais qui pourraient nous fournir des informations sur les aptitudes requises pour réussir en droit. Lorsque nous regroupons quelques questions du Q.A.E.U., nous découvrons des habiletés qui devraient être importantes pour réussir aux cours de droit, mais qui ne sont pas mesurées par notre batterie de tests.

Parmi ces habiletés, il y a la cognition d'implications sémantiques qui pourrait être mesurée par un test de raisonnement inductif et déductif. Il y a au S.T.A.[1], le test R1 qui mesure cette habileté. Il consiste à reconstituer, à partir de quelques indices, le réseau complet des relations qui existent entre les différents éléments d'une situation donnée.

---

[1]Documents inédits que l'on peut consulter au Service de Tests d'Aptitudes.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Au S.T.A., on a déjà observé des relations significatives entre ce test et les cours en droit (appendice A). Il semble un test important pour prédire le succès en première année de droit et l'aptitude mesurée, la cognition d'implications sémantiques, serait une aptitude requise pour réussir en droit.

Il y a en outre l'évaluation de systèmes sémantiques qui selon le questionnaire est importante en droit. Il y a un autre test au S.T.A., le test V1, qui mesure cette habileté. Ce test est une épreuve de compréhension de texte. Il met en jeu la capacité de lire avec attention et rapidité des textes relativement complexes, celle de comprendre l'enchaînement des idées exprimées dans ces textes et d'en retenir les éléments essentiels. Le test V1 est souvent en relation significative avec les cours en droit (appendice A). Il est fort probable que cette habileté, la cognition de systèmes sémantiques, mesurée par ce test, soit une aptitude importante pour réussir en droit.

Une troisième habileté importante, d'après les professeurs, est la cognition de relations sémantiques. Cette habileté est mesurée par le test d'analogies V2, qui a déjà été utilisé pour sélectionner les candidats à l'université. Ce test évalue la capacité d'établir et de manier des relations de nature variée entre les idées exprimées par des termes donnés. Selon les études de validité du S.T.A. (1970-1971-1772), ce test s'avère un excellent instrument de pronostic du succès en droit.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Il y a encore des habiletés qui sont d'après les réponses au Q.A.E.U. importantes pour réussir en première année de droit et qui ne sont pas mesurées par notre batterie de tests ou par d'autres tests du S.T.A. Ces habiletés sont: la cognition de classes sémantiques, l'évaluation de classes sémantiques, l'évaluation de relations sémantiques, l'évaluation de transformations sémantiques, la production convergente de classes sémantiques, la production convergente de relations sémantiques, la production convergente d'implications sémantiques, la production convergente de transformations sémantiques, la production divergente de classes sémantiques, la production divergente de relations sémantiques, la production divergente de systèmes sémantiques, la production divergente d'implications sémantiques et la production divergente de transformations sémantiques.

Parmi celles-ci, il y a quatre habiletés qui, selon le tableau 4, sont très importantes en droit et qui ne sont pas reliées aux tests de notre batterie ou aux tests utilisés antérieurement à notre étude par le S.T.A.: la production divergente de relations sémantiques, la production divergente de systèmes sémantiques, l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques.

Quelques études ont été faites pour mesurer ces habiletés. En effet, un facteur connu sous le nom de associational fluency était latent dans l'étude de Thurstone en 1938 mais n'est jamais ressorti. Fruchter (1948) et Zimmerman (1953) reprirent les données de Thurstone en utilisant les tests d'associations contrôlées et d'opposés inventifs. Dans le premier test, le sujet doit écrire autant de mots similaires à huit mots donnés

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

en 16 minutes. Dans le deuxième test, le sujet doit produire deux mots dont le sens est opposé à chacun des mots donnés. La première lettre des deux mots opposés est donnée comme indice. Ces tests mesurent la production divergente de relations sémantiques. Il y a d'autres tests qui évaluent cette habileté mais il semble, selon Guilford (1971), que les deux tests mentionnés sont des mesures fidèles de cette habileté.

L'autre habileté, la production divergente de systèmes sémantiques, peut être mesurée par la construction de phrases. Le meilleur test de construction de phrases est celui dans lequel on présente la première lettre de quatre mots. Le sujet doit écrire le plus grand nombre de phrases dans un temps limité avec les premières lettres sans répéter les mêmes mots (Guilford et Christensen, 1963; voir Guilford, 1967).

Ces trois tests feraient intervenir deux habiletés qui, selon les professeurs, sont importantes en première année de droit. Ces tests devraient faire partie d'une batterie de tests afin d'évaluer les principales aptitudes pour réussir en droit. Ils sont faciles à construire et ils s'administrent rapidement. Cependant, la forme de ces trois tests se prête mal à une correction mécanographique. La correction de ces tests est manuelle. Il est peut-être possible de construire des tests dont la forme se prête à une correction mécanographique mais nous n'en connaissons actuellement aucun qui se prête à cette forme de correction. Il y aurait lieu cependant d'orienter nos recherches dans cette direction d'autant plus que ces tests sont censés mesurer la créativité. Il est fort probable que cette habileté soit importante également dans d'autres secteurs d'études.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Enfin, il y a l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques qui, à cause de leur importance, devraient être mesurées par des tests. Un test d'analogies dans lequel les suggestions de réponses sont toutes plus ou moins probables serait une bonne mesure de l'évaluation de relations sémantiques. Par ailleurs il ne semble pas exister, actuellement, de tests qui mesurent surtout la production convergente de relations sémantiques. Guilford (1967) a élaboré un test dans lequel on présente la relation entre deux mots; on donne une partie de la réponse (un mot) et le sujet doit écrire l'autre mot. Mais il évalue autant la production convergente de relations sémantiques que la cognition de relations sémantiques. Même si ce test était valable, il ne pourrait être utilisé dans une batterie de tests dont la correction est mécanographique. Ce test se corrige manuellement.

En somme, il y a quatre habiletés, la cognition de systèmes sémantiques, l'évaluation d'implications sémantiques, la production convergente de systèmes sémantiques et la cognition de transformations sémantiques, mesurées par notre batterie de tests et impliquées dans quelques cours de C.E.G.E.P. qui sont requises pour réussir en droit. Il y en a deux, par ailleurs, la cognition d'unités sémantiques et la mémoire d'unités sémantiques, qui sont mesurées par nos tests mais qui ne sont pas confirmées par les réponses des professeurs. En outre, il y a certaines habiletés qui, selon les professeurs, sont reliées au succès en première année de droit et qui pourraient être mesurées par des tests. La cognition d'implications sémantiques, l'évaluation de systèmes sémantiques et la cognition de rela-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

tions sémantiques seraient évaluées par les tests R1, V1 et V2. Enfin, la production divergente de systèmes sémantiques, la production divergente de relations sémantiques, l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques sont, d'après les réponses au questionnaire, importantes pour réussir aux cours de droit et devraient être mesurées par des tests.

Implications pratiques

Nous dégagerons maintenant quelques considérations pratiques de notre étude. Elles porteront sur les informations utilisées par les étudiants et les officiers d'admission à l'université, sur les habiletés à mesurer, sur l'étude du critère et des cours pré-universitaires et enfin sur l'étude des habiletés requises pour réussir dans d'autres facultés.

Premièrement, nous remarquerons que des résultats élevés aux tests de raisonnement, d'habileté verbale, d'ingéniosité et de mémoire et des résultats élevés aux cours de philosophie, de français, d'économie et de mathématiques sont des indices de succès aux cours de droit.

Ces informations pourraient être utilisées tant par les officiers d'admission de l'université que par les étudiants de C.E.G.E.P. En effet, la sélection des étudiants pourraient être faite d'après les résultats aux tests R2, R3, V3, V4, I2 et M1 et aux cours de philosophie, de français, d'économie et de mathématiques. Il faudrait toutefois être prudent avec les résultats aux cours pré-universitaires étant donné l'absence de standardisation de ces mesures. En outre, l'étudiant qui veut se diriger en droit et

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

qui s'interroge sur ces possibilités de succès, pourrait obtenir des informations précieuses en étudiant d'abord, aux cours de philosophie, de français et de mathématiques, l'écart de son résultat à la moyenne de son groupe et ensuite les résultats aux tests. Selon le tableau 13 (appendice B), si l'écart entre son résultat et la moyenne des résultats de son groupe est supérieur à cinq pour les cours de philosophie, de français et d'économie et supérieur à trois pour les cours de mathématiques, il est probable qu'il pourrait être accepté et réussir en droit. Toutefois, ces résultats peuvent évidemment varier d'une année à l'autre. Ces informations doivent seulement servir d'indices, car des études subséquentes pourraient modifier ces résultats.

Deuxièmement, il y aurait lieu d'élaborer des tests mesurant surtout la production divergente de systèmes sémantiques, la production divergente de relations sémantiques étant donné qu'il n'y a aucun test à l'université qui mesure ces habiletés. Ces habiletés sont toutefois difficiles à évaluer avec des tests à correction mécanographique. Si cela n'est pas possible, il faudrait alors au moins élaborer des instruments pour évaluer d'autres aptitudes telles que l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques, qui, semble-t-il, sont importantes pour réussir aux cours de droit.

Troisièmement, il faudrait étudier davantage le critère et les cours pré-universitaires. Il faudrait étudier la véritable importance de la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques. L'étude du contenu des examens aux cours de droit nous permettrait probablement

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

de connaître l'importance de ces habiletés dans la réussite à ces cours. En outre, la mesure des cours pré-universitaires devrait être améliorée. En effet, il serait souhaitable de pouvoir comparer les résultats aux cours pré-universitaires de tous les étudiants indépendamment du C.E.G.E.P. fréquenté ou des professeurs qui donnent les cours. Pour ce faire, il faudrait, probablement des examens communs à tous les étudiants des C.E.G.E.P. Les résultats de ces examens nous permettraient alors de comparer, de façon plus juste, les étudiants qui font une demande d'admission à l'université.

Enfin, quatrièmement, il y aurait lieu de reprendre cette étude dans d'autres facultés qui, à première vue, semblent très différentes de la faculté de droit (faculté des sciences et faculté des lettres, par exemple). Ces études permettraient d'identifier les habiletés requises pour réussir dans d'autres facultés et de faire une étude comparative des habiletés reliées au succès aux cours de ces facultés.

Résumé et conclusion

Notre recherche avait pour but l'étude des habiletés reliées au succès aux études de droit à l'Université de Montréal. Dans la plupart des études de pronostic du succès en droit, on se limite à constater la présence ou l'absence de corrélations entre les tests d'aptitudes, les cours pré-universitaires et le succès en droit sans référer aux aptitudes reliées à ces variables. Cependant, quelques études de pronostic de la réussite aux cours de droit manifestent un intérêt pour identifier certaines aptitudes reliées au succès dans cette discipline. Nous notons que des tests mesurant le raisonnement (cognition de systèmes sémantiques, évaluation d'implications sémantiques), la mémoire (mémoire d'unités sémantiques), l'habileté verbale (cognition d'unités sémantiques, cognition de transformations sémantiques) et l'ingéniosité (production convergente de systèmes sémantiques) étaient en corrélation avec la moyenne générale en droit.

Toutefois, dans ces études, on ne se préoccupe pas de vérifier ces relations en termes d'aptitudes. On n'essaie pas d'expliquer ces liens ou l'absence de lien entre les variables de pronostic et le critère en fonction des aptitudes impliquées dans ces variables. Celles-ci ne sont pas définies tant du côté des cours pré-universitaires que du côté du critère.

La présente étude s'est proposée de remédier à ces lacunes en traduisant les objectifs des cours pré-universitaires en termes d'aptitudes et en

UNIVERSITE DE MONTREAL

élaborant un Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires (Q.A.E.U.) qui nous renseignerait sur les habiletés reliées au critère. Les informations sur les aptitudes requises pour réussir en droit que nous fournit le questionnaire devaient nous permettre d'expliquer les corrélations ou l'absence de corrélation, en termes d'aptitudes, entre les tests d'aptitudes mesurant le raisonnement, l'ingéniosité, l'habileté verbale et la mémoire, les cours de C.E.G.E.P. reliés à ces aptitudes et le critère.

Les études antérieures à cette recherche ont permis de formuler trois hypothèses relatives aux habiletés verbales (cognition d'unités sémantiques, cognition de transformations sémantiques), au raisonnement (cognition de systèmes sémantiques, évaluation d'implications sémantiques), à la mémoire (mémoire d'unités sémantiques) et à l'ingéniosité (production convergente de systèmes sémantiques) reliées au succès en droit. Premièrement, les tests qui mesurent ces habiletés devaient être en corrélation avec la réussite aux cours de droit. Deuxièmement, les cours pré-universitaires reliées à ces aptitudes devaient être en corrélation avec le succès en droit. Troisièmement, les réponses au Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires devaient favoriser ces habiletés.

Pour vérifier ces hypothèses nous avons utilisé la batterie des Tests d'Aptitudes aux Etudes Universitaires qui comprend neuf tests, 30 cours de C.E.G.E.P. et le Questionnaire sur les Aptitudes aux Etudes Universitaires. Des corrélations entre les tests, les cours pré-universitaires et la moyenne générale pondérée en droit ont été calculées afin d'identifier les aptitudes reliées au succès en droit. Nous avions, au préalable, cal-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

culé des corrélations entre les tests et les cours pré-universitaires afin de vérifier notre interprétation des objectifs des cours en terme d'aptitudes et d'identifier plus objectivement les habiletés reliées à ces cours. Enfin, nous avons comparé les résultats de ces corrélations aux réponses du Q.A.E.U.

Les résultats de notre étude montrent que les tests qui mesurent la cognition de systèmes sémantiques, l'évaluation d'implications sémantiques, la production convergente de systèmes sémantiques et la cognition de transformations sémantiques sont en relation avec le succès en droit et ces habiletés sont, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes pour réussir aux cours de droit. Par ailleurs, les tests qui mesurent la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques sont en corrélation avec la M.G.P.D., mais ne semblent pas, d'après les réponses au Q.A.E.U., importantes en droit. Il se pourrait que la désirabilité sociale de l'énoncé concernant la mémoire explique le peu d'importance attribuée à cette habileté. Quant aux unités d'information, nous observons une différence marquée entre le peu d'importance accordée à l'énoncé sur les unités et la grande importance que les professeurs attribuent au vocabulaire, à l'utilisation exacte des termes de droit, etc. qui sont des unités d'information.

Par ailleurs, les cours de C.E.G.E.P. qui réfèrent à des habiletés mesurées par les tests d'aptitudes de notre batterie ne sont pas tous en corrélation avec la moyenne générale pondérée en droit. Il y a quatre cours sur 30 qui ne sont pas en corrélation avec le critère et qui réfèrent à des habiletés importantes au succès en droit. Il semble que le facteur

habileté soit noyé parmi d'autres facteurs. Il y a aussi des cours qui réfèrent à des aptitudes et qui sont en corrélation avec le critère, ces corrélations sont probablement attribuables aux habiletés communes aux cours pré-universitaires et au critère. Enfin nous n'obtenons pas de corrélation entre les cours qui ne réfèrent pas à des habiletés mesurées par les tests et le critère. Etant donné que certains cours ne réfèrent à aucune habileté importante en droit, il est compréhensible qu'ils ne soient pas en relation avec le critère. Les aptitudes qui sont reliées au succès en droit ne sont pas impliquées dans la réussite à ces cours de C.E.G.E.P. Ces résultats ont permis de confirmer la première hypothèse et de ne vérifier que partiellement les deux autres hypothèses.

En outre, les réponses au Q.A.E.U. nous ont permis d'identifier d'autres aptitudes, non mesurées par les tests de notre batterie mais importantes, pour réussir en droit. Les plus importantes parmi celles-ci sont: la production divergente de relations sémantiques, l'évaluation de relations sémantiques et la production convergente de relations sémantiques.

Par ailleurs, les cours de C.E.G.E.P. semblent être de meilleurs pronostics du succès aux cours de droit que les tests d'aptitudes. Certains cours de mathématiques, de philosophie, de français et d'économie, parmi les cours de C.E.G.E.P., permettent les meilleurs pronostics du succès en droit. Il y aurait lieu toutefois de s'assurer de la stabilité de ces résultats.

En outre, lorsque nous regroupons les tests et les cours pré-universitaires, nous obtenons, comme dans la plupart des études de pronos-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

tic, des corrélations plus élevées que lorsque nous utilisons l'une ou l'autre de ces variables. Toutefois, notre pronostic maximum est limité à un groupe restreint de nos sujets.

Enfin, nous avons dégagé certaines considérations pratiques de ces résultats. Premièrement, les informations relatives aux tests qui mesurent certaines aptitudes importantes pour réussir en droit et les cours pré-universitaires qui sont en relation avec le succès en droit pourraient être utilisées par les étudiants de C.E.G.E.P. qui veulent se diriger en droit et par les responsables de l'admission à l'Université de Montréal. Deuxièmement, il y aurait lieu d'élaborer des tests pour mesurer certaines habiletés reliées au succès en droit et qui ne sont pas mesurées par la batterie des Tests d'Aptitudes aux Etudes Universitaires. Troisièmement, nous devrions nous attarder à l'étude du contenu de la mesure du critère afin de connaître l'importance de la mémoire d'unités sémantiques et la cognition d'unités sémantiques pour réussir aux cours de droit. Il faudrait en outre, obtenir une mesure commune pour tous les étudiants de C.E.G.E.P. afin de comparer, de façon plus juste que nous l'avons faite, les résultats scolaires pré-universitaires. Enfin, nous pourrions reprendre cette étude avec des étudiants de d'autres facultés afin de comparer les aptitudes spécifiques requises pour réussir aux cours de différentes facultés.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Appendice A

<u>Regroupement des tests</u>
<u>et des cours en droit</u>

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 9

Regroupement des cours de droit
selon le contenu de 1965 à 1973

Nom	Années				
	1965-67	67-69	69-71	71-72	72-73
Droit international et public	131	131	107	107	107
Droit constitutionnel et administratif	141	141	106	106	106
Histoire du droit	181	181	108	108	108
Travaux pratiques et séminaires	191	191	115	115	115
Droit civil	101a	101a	-	-	-
Droit et économique	121	121	-	-	-
Procédure civile	171	171(67-68)	-	-	-
Méthodologie et science juridique	-	-	101b	-	-
Droit civil I	-	-	102	102	102
Droit civil II	-	-	103	103	103
Droit civil III	-	-	104	104	104
Droit civil IV	-	-	-	-	105
Droit pénal général	-	111a	105	105	109a
Droit judiciaire privé	-	-	-	110	110
Droit commercial privé	-	-	-	111b	111b
Droit de la preuve	-	-	109a	109b	-

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10

Regroupement des tests d'aptitudes selon les habiletés mesurées de 1965 à 1972

Titre	Années						
	1965-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-72	72-73
Textes de lois	A	A	A		A		
Compréhension de textes	D	D	D		V1	V1	
Analogies	E	E	An.	An.		V2	
Vocabulaire				R-1-68C	V3	V3	V3
Proverbes				G-67	V4		V4
Raisonnement général	B	B	B	B	R1	R1	
Raisonnement arithmétique						R2	R2
Raisonnement déductif	C	C	C L-67-A	I-67	R3	R3	R3
Renversement de figures						P1	P1
Superpositions de figures						P2	P2
Volumes						P3	P3
Ingéniosité 1				MP-2-67B		I1	
Ingéniosité 2						I2	I2
Mémoire de relations				ML-1-68C	M1	M1	M1

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 11

Fréquence des corrélations significatives entre les tests et les cours en droit de 1965 à 1972[1]

Cours	Tests													
	A	V1	V2	V3	V4	R1	R2	R3	P1	P2	P3	I1	I2	M1
131-107	2	4	1	2	1	3	-	4	-	2	-	-	-	2
141-106	3	2	2	3	-	3	2	3	-	1	-	1	1	1
181-108	2	4	4	4	1	4	1	4	2	1	1	2	2	2
191-115	2	3	2	3	1	2	2	3	1	2	1	-	2	2
102	-	2	2	1	1	2	2	3	-	1	-	1	-	2
103	-	2	2	2	1	2	1	1	-	-	-	1	2	2
104	-	2	2	2	-	3	2	2	2	1	-	2	2	2
111a-105-109	1	2	3	2	1	-	2	2	2	-	-	1	1	2
110	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	1
111b	-	1	-	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1
101a	2	1	1	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-
101b	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
171	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-

[1] Des informations détaillées sont disponibles au Service de Tests d'Aptitudes. Ces informations sont trop volumineuses pour être présentées ici.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Appendice B

Moyennes et écarts-types des tests,
des cours en droit et des cours
de C.E.G.E.P.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 12

Moyennes et écarts-types des tests
et des cours en droit

Tests et cours	Moyenne	Ecart-type
I2	485.24	106.91
M1	503.03	98.23
P1	478.36	93.05
P2	478.04	88.01
P3	481.27	97.14
R2	475.86	101.70
R3	488.44	90.82
V3	526.84	91.11
V4	504.55	88.22
DR 102	66.88	14.63
DR 103	67.42	15.79
DR 104	64.69	13.93
DR 105	64.69	13.93
DR 106	64.37	12.17
DR 107	65.56	14.93
DR 108	64.41	15.39
DR 109	64.38	17.03
DR 110	64.30	13.75
DR 111	67.62	15.60
DR 115	71.91	8.76
M.G.P.D.	66.86	10.47

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 13

Moyennes des écarts à la moyenne du groupe
et écart-type de 30 cours de C.E.G.E.P.

Cours	N	Moyenne	Ecart-type
PH 101	216	5.88	7.18
PH 201	219	4.99	5.84
PH 301	220	5.73	6.10
PH 401	209	4.38	5.61
FR 102	165	4.66	6.11
FR 202	173	4.58	5.95
FR 302	172	4.89	7.11
HI 901	30	7.54	6.25
HI 902	33	8.23	6.97
HI 912	40	5.75	8.41
HI 913	51	9.14	6.02
HI 921	36	6.75	8.48
HI 922	43	6.22	6.34
HI 923	59	6.74	7.31
HI 924	48	5.75	5.07
HI 951	80	5.96	7.73
HI 961	58	7.13	7.87
HI 972	76	9.63	9.79
HI 983	51	4.60	7.27
EC 920	204	7.93	7.67
EC 921	201	5.08	8.28
PO 940	156	5.35	6.27
PO 941	68	3.93	6.38
PO 942	69	8.48	6.51
AD 107	17	6.16	7.45
AD 116	21	5.66	6.61
MA 101	76	2.59	11.30
MA 103	64	2.77	12.36
MA 203	40	3.39	12.46
MA 307	18	2.52	9.24

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Appendice C

Matrices de corrélations des tests
et des cours en droit

Tableau 14

Matrice de corrélations entre les tests

Tests	I2	M1	P1	P2	P3	R2	R3	V3	V4
I2	1.00	.31**	.37**	.34**	.26**	.33**	.25**	.21**	.17**
M1		1.00	.15*	.21**	.12	.12	.22**	.44**	.35**
P1			1.00	.35**	.37**	.23**	.17**	.01	.05
P2				1.00	.50**	.39**	.31**	.12	.27**
P3					1.00	.23**	.24**	.09	.13*
R2						1.00	.30**	.10	.31**
R3							1.00	.12	.34**
V3								1.00	.39**
V4									1.00

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

Tableau 15

Matrice de corrélations[1] entre les cours de droit

Cours	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.
102	1.00	.64	.64	.69	.60	.49	.56	.71	.49	.53	.70	.87
103		1.00	.48	.69	.38	.56	.51	.73	.35	.56	.72	.79
104			1.00	.49	.42	.25	.51	.52	.26	.21	.52	.64
105				1.00	.45	.52	.47	.72	.36	.59	.72	.82
106					1.00	.45	.36	.48	.42	.47	.53	.67
107						1.00	.25	.58	.44	.68	.58	.69
108							1.00	.47	.20	.28	.57	.63
109								1.00	.43	.64	.77	.87
110									1.00	.50	.45	.58
111										1.00	.65	.74
115											1.00	.89
M.G.P.D.												1.00

[1] La valeur significative de r est de .13 au seuil de 0.05 et de .17 au seuil de 0.01

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Appendice D

Corrélations entre les tests, huit cours
de C.E.G.E.P. et les cours en droit
avec 42 sujets

Tableau 16

Matrice de corrélations entre les tests d'aptitudes avec 42 sujets

Tests	I2	M1	P1	P2	P3	R2	R3	V3	V4
I2	1.00	.07	.41**	.23	.16	.27	.16	.02	-.04
M1		1.00	.04	.19	.15	.06	.00	.52**	.38**
P1			1.00	.51**	.51**	.30*	-.01	-.11	.08
P2				1.00	.64**	.41**	.14	.06	.13
P3					1.00	.29	.06	.13	.10
R2						1.00	.31*	.08	.29
R3							1.00	-.02	.41**
V3								1.00	.37*
V4									1.00

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 17

Matrice de corrélations entre
huit cours de C.E.G.E.P.

Cours	PH 101	PH 201	PH 301	PH 401	FR 302	EC 920	EC 921	MA 101
PH 101	1.00	.35*	-.10	.47**	.20	.47	.10	.12
PH 201		1.00	.23	.45**	.49**	.25	.19	.35*
PH 301			1.00	.22	.04	-.02	.13	-.07
PH 401				1.00	.24	.23	.53**	-.05
FR 302					1.00	.12	.13	.31*
EC 920						1.00	.33*	.15
EC 921							1.00	.05
MA 101								1.00

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

Tableau 18

Matrice de corrélations entre les cours en droit avec 42 sujets[1]

Cours	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.
102	1.00	.72	.77	.73	.52	.36	.70	.77	.49	.45	.81	.89
103		1.00	.63	.79	.55	.62	.66	.78	.42	.61	.89	.90
104			1.00	.56	.49	.24	.65	.53	.43	.27	.62	.73
105				1.00	.51	.51	.57	.79	.39	.59	.80	.87
106					1.00	.51	.45	.47	.32	.38	.56	.66
107						1.00	.34	.51	.45	.68	.48	.64
108							1.00	.66	.26	.27	.70	.75
109								1.00	.34	.56	.82	.88
110									1.00	.52	.40	.55
111										1.00	.50	.66
115											1.00	.92
M.G.P.D.												1.00

[1] La valeur significative de r est de .30 au seuil de 0.05 et .38 au seuil de 0.01

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 19

Corrélations entre les cours en droit
et les écarts à la moyenne du groupe
à huit cours de C.E.G.E.P.

Cours C.E.G.E.P.	Cours: Droit											
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.
PH 101	.15	.22	.17	.27	.38**	.14	.10	.28	.18	.32*	.20	.27
PH 201	.17	.42**	.31	.30*	.25	.26	.25	.25	.37*	.41**	.34*	.37*
PH 301	-.03	.15	.01	.03	-.09	.14	.19	.02	-.13	.09	.12	.06
PH 401	.06	.09	.07	.08	.29*	-.03	.08	.19	.09	.05	.24	.15
FR 302	.10	.26	.25	.27	.25	.11	.18	.15	.10	.19	.24	.24
EC 920	.15	.11	.18	.09	.24	.26	.24	.21	.25	.21	.15	.23
EC 921	.16	.06	.07	.06	.09	.24	.15	.13	.14	.06	.17	.16
MA 101	.38**	.31**	.49**	.30*	.11	.16	.33*	.34*	.37*	.19	.23	.37*

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 20

Equations de régression et corrélations multiples: cours en droit et huit cours de C.E.G.E.P.

Cours	Equations	R	R2
DR 102	66.23 + .38 MA 101	.38	.15
DR 103	61.05 + .42 PH 201	.42	.17
DR 104	62.59 + .49 MA 101	.49	.24
DR 105	66.95 + .30 MA 101	.30	.09
DR 106	62.62 + .38 PH 101	.38	.14
DR 107	-	-	-
DR 108	67.56 + .33 MA 101	.33	.11
DR 109	62.42 + .34 MA 101	.34	.11
DR 110	61.55 + .37 PH 201	.37	.14
DR 111	63.74 + .41 PH 201	.41	.16
DR 115	68.21 + .34 PH 201	.34	.12
M.G.P.D.	66.64 + .37 MA 101	.37	.14

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 21

Prédictions de tous les cours et de la M.G.P.D. en droit avec les neuf tests et les huit cours de C.E.G.E.P.

Cours	Equations	R	R2
DR 102	36.16 + .36V4 + .33 MA 101	.52	.27
DR 103	61.05 + .42 PH 201	.42	.17
DR 104	62.79 + .49 MA 101	.49	.24
DR 105	84.32 - .49P2 + .39R2	.49	.24
DR 106	36.87 + .36R3 + .33 PH 101	.52	.27
DR 107	35.63 + .43R2	.43	.18
DR 108	67.56 + .33 MA 101	.33	.11
DR 109	56.26 - .36P2 + .36R3 + .31 MA101	.58	.33
DR 110	61.55 + .37 PH 201	.37	.14
DR 111	76.71 - .44P2 + .34R2 + .35 PH201	.59	.35
DR 115	44.66 + .31R3 + .36 PH 201	.46	.21
M.G.P.D.	86.31 - .31P1 + .42 MA 101	.48	.23

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 22

Corrélations entre les neuf tests d'aptitudes
et les huit cours de C.E.G.E.P.

Tests	Cours							
	PH 101	PH 201	PH 301	PH 401	FR 302	EC 920	EC 921	MA 101
I2	.08	.06	-.06	-.06	.23	.08	-.08	.47**
M1	.17	.19	.04	.20	.24	.15	.05	-.04
P1	-.35*	-.17	-.20	-.05	-.12	-.14	.16	.16
P2	-.35*	-.06	-.10	-.03	-.09	.06	.28	.02
P3	-.43**	-.09	.11	.00	.05	-.13	.29	-.05
R2	-.02	.09	-.09	-.16	-.10	.13	.04	.27
R3	.12	-.05	-.14	-.08	.01	.32*	.07	.10
V3	.07	.14	.32*	.07	.24	.30*	.21	.02
V4	.03	.02	.04	.17	.01	.30*	.23	.15

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

Tableau 23

Corrélations entre les tests d'aptitudes
et les cours en droit avec 42 sujets

Tests	Cours											
	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	115	M.G.P.D.
I2	-.04	.10	.11	.21	.04	.12	.09	.20	-.02	.05	-.01	.09
M1	.09	.23	.17	.09	.09	.07	.11	.08	-.07	.00	.16	.12
P1	-.16	-.28	-.11	-.16	-.29	-.08	-.22	-.17	.00	-.28	-.30*	-.24
P2	-.20	-.21	-.12	-.33*	-.14	.05	-.15	-.31*	-.18	-.32*	-.21	-.25
P3	-.21	-.15	-.22	-.25	-.23	-.03	-.09	-.29	-.23	-.31	-.17	-.25
R2	.11	.13	.12	.19	.21	.43**	-.11	.08	.19	.20	.07	.17
R3	.29	.22	.21	.15	.40**	.22	.29	.33*	-.02	.00	.29	.29
V3	.10	.09	.16	-.01	.09	.00	.20	-.08	-.05	-.09	.05	.05
V4	.41**	.14	.28	.15	.27	.09	.23	.26	.17	.09	.22	.28

*: $.01 < p < .05$ **: $p < .01$

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Appendice E

Questionnaire sur les Aptitudes
aux Études Universitaires

No du cours: DR _____

Ce questionnaire a pour but de connaître l'importance que vous attribuez à certaines habiletés qui peuvent être nécessaires pour réussir dans votre cours. Nous savons que dans un cours, il y a des habiletés plus importantes ou moins importantes que d'autres pour réussir. Vous vous êtes déjà probablement interrogé sur l'importance des habiletés que les étudiants devraient avoir pour réussir et sur l'importance des habiletés qu'auraient dû avoir les étudiants qui ont échoué à votre cours. Nous aimerions connaître votre appréciation de quelques-unes de ces habiletés par rapport à votre cours.

Il y a 15 habiletés d'énumérées dans les pages suivantes et chacune d'elles est suivie de cinq parenthèses correspondant à différents degrés d'importance. Pour indiquer l'importance que vous attribuez à chaque habileté, il vous suffit de faire un X dans la parenthèse appropriée. Ensuite, nous avons regroupé les 15 habiletés en trois catégories. Afin d'obtenir des informations plus justes de votre évaluation, nous vous demandons d'ordonner les habiletés dans chacune des trois catégories.

	Très important	Assez important	Moy. important	Peu important	Pas important
1. L'habileté à travailler avec des données concrètes qui n'ont pas de signification en soi telles que des figures géométriques, des formes, des volumes, etc.	( )	( )	( )	( )	( )
2. L'habileté à travailler avec des classes, des données regroupées selon des caractéristiques communes. (Par exemple, les chiffres 2, 4, 6, 8, 10 se regroupent sous le titre de chiffres pairs).	( )	( )	( )	( )	( )
3. L'habileté à mémoriser.	( )	( )	( )	( )	( )
4. L'habileté à comparer des informations et à porter un jugement sur elles. C'est la capacité d'évaluer des points de vue, des conclusions, des événements.	( )	( )	( )	( )	( )
5. L'habileté à travailler avec des données qui ont des liens entre elles. (Ce peut être des liens de grandeur, de distance, de cause-effet, de ressemblance, de différence, etc.)	( )	( )	( )	( )	( )

	Très important	Assez important	Moy. important	Peu important	Pas important
6. L'habileté à travailler avec des informations dont le sens, le rôle ou l'utilisation qu'on en fait change. (Ce peut être un mot utilisé dans des sens différents, un fait qui a différentes significations, un objet qui a une utilité spécifique mais qui sert à d'autres fins...).	( )	( )	( )	( )	( )
7. L'habileté à travailler avec des informations non verbales que l'on retrouve dans les interactions humaines où des facteurs tels que les attitudes, les besoins, les désirs, les perceptions de soi et des autres sont importants.	( )	( )	( )	( )	( )
8. L'habileté à travailler avec des mots, des phrases, des images qui ont une signification, un sens.	( )	( )	( )	( )	( )
9. L'habileté à travailler avec des prévisions, des anticipations ou des prédictions. (L'abolition d'une loi, par exemple, a quelle conséquence pour la société? Le jeu d'échecs illustre également bien cette habileté).	( )	( )	( )	( )	( )
10. L'habileté à travailler avec des lettres, des chiffres et autres éléments de code qui n'ont pas de sens en soi. (Les chiffres qui composent un numéro de téléphone sont un exemple de code).	( )	( )	( )	( )	( )

	Très important	Assez important	Moy. important	Peu important	Pas important
11. L'habileté à trouver logiquement une bonne réponse déterminée par l'information lonnée. L'enchaînement des données est tel qu'on ne peut obtenir qu'une seule réponse.	( )	( )	( )	( )	( )
12. L'habileté à produire des réponses nombreuses et variées à partir d'une information donnée. La capacité de trouver des solutions nombreuses et variées à un problème.	( )	( )	( )	( )	( )
13. L'habileté à travailler avec un ensemble de données liées entre elles et qui forment un tout cohérent tel qu'une loi, un problème d'arithmétique, un plan, un programme, etc.	( )	( )	( )	( )	( )
14. L'habileté à travailler avec des données prises individuellement. (Ce peut être un mot, un événement, un dessin, etc. sans lien avec d'autres mots, événements, dessins, etc.)	( )	( )	( )	( )	( )
15. L'habileté à comprendre des informations.	( )	( )	( )	( )	( )

Pour chacune des trois catégories A, B et C, veuillez placer les habiletés par ordre d'importance décroissant en inscrivant 1 pour l'habileté la plus importante et 4, 5 ou 6 (selon la catégorie) pour l'habileté la moins importante.

Catégorie A

No 3 - Mémoriser ( )
4 - Evaluer ( )
11 - Trouver logiquement une bonne réponse ( )
12 - Produire des réponses ( )
15 - Comprendre ( )

Catégorie B

No 1 - Informations concrètes ( )
7 - Informations non verbales ( )
8 - Mots, phrases ( )
10 - Signes ( )

Catégorie C

No 2 - Classes ( )
5 - Relations ( )
6 - Transformations ( )
9 - Extrapolations ( )
13 - Systèmes ( )
14 - Unités ( )

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, monsieur Roger E. Lapointe D.Ph. (Ps.), professeur agrégé au Département de Psychologie de l'Université de Montréal dont les conseils et les encouragements ont facilité la réalisation de ce travail.

L'auteur désire également remercier le personnel du Service de Tests d'Aptitudes sans lequel il n'aurait pas été possible de mener à bien cette recherche.

Références

ADAMS, W.M. (1943). Prediction of scholastic success in colleges of law, I. Educational and psychological measurement, 3, 291-305.

AKEJU, S.A., MICHAEL, W.B. (1970). Predicting success in the Federal School of Science, Lagos, Nigeria. Educational and psychological measurement, 30, 483-486.

BOUCHER, F. (1968). Prédiction du succès aux études de droit: stabilité des résultats et probabilités de réussite. Communication présentée dans les cadres de la section "psychologie" au 36e Congrès annuel de l'ACFAS. Université d'Ottawa.

BROWN, F.G. (1970). Principles of educational and psychological testing. Illinois: The Dryden Press Inc.

BRUNET, R. (1968). Etude préliminaire de la validité de prédiction de cinq tests administrés en droit. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

CAPPS, Marian P., DE COSTA, F. (1957). Contributions of the graduate record examination and the national teacher examinations to the prediction of graduate school success. Journal of educational research, 50, 383-389.

CURETON, E.E., CURETON, Louise W., BISHOP, Ruth (1949). Prediction of success in graduate study in psychology at the University of Texas. American psychologist, 4, 361-362.

DISTEFANO, M.K., BASS, B.M. (1959). Prediction of an ultimate criterion of success as a lawyer. Journal of applied psychology, 43, 40-41.

FRUCHTER, B. (1948). The nature of verbal fluency. Educational and psychological measurement, 8, 33-47.

GOLDMAN, R., Hudson, ., (1973). Discriminant analysis of study strategies connected with college grade success in different major fields. Journal of educational measurement, 10, 39-47.

GRAY, C., DUNCAN, K.T., DAVIS, J.A. (1955). A validation study of the Iowa Legal Aptitude Test. Educational and psychological measurement, XV, 499-501.

UNIVERSITE DE MONTREAL

GUILFORD, J.P. (1956). Fundamental statistics in psychology and education. New York: McGraw-Hill.

GUILFORD, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

GUILFORD, J.P. (1971). The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill.

KANDELL, I.L. (1940). Professional aptitude tests in medecine, law and engineering. New York: Bureau of Publication, Teachers' College, Columbia University.

KRATHWOHL, D.R., EWING, T.N., GILBERT, W.M., CRONBACH, L.H. (1952). Prediction of success in architecture courses. American psychologist, 7, 288-289.

LAPOINTE, R.E. (1967). Prédiction du succès aux études de droit: étude préliminaire, in R. Charette et J. Perron, Problème d'orientation: théorie et pratique. Corporation des psychologues de la province de Québec, (pp. 91-99).

LOEB, Jane W., Mueller, D.J. (1970). The use of a scale of high schools in predicting college grades. Educational and psychological measurement, 30, 381-386.

LUNNEBORG, Patricia N., LUNNEBORG, C.E. (1966). The prediction of different criteria of law school performance. Educational and psychological measurement, 26, 935-944.

LUNNEBORG, Patricia N., LUNNEBORG, C.E. (1967). Undergraduate preparation and success in law school. Vocational guidance quarterly, 3, 196-200.

LUNNEBORG, Patricia N., LUNNEBORG, C.E., GREENMUN, R. (1970). An attempt at predicting long-term nonintellective indices of community college study. Educational and psychological measurement, 30, 399-403.

MICHAEL, W.B. (1969). Implications of the structure of intellect model for selection and placement of college students. Educational and psychological measurement, 29, 391-401.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1971). Cahiers de l'enseignement collégial, 1971-72. No 3: sciences et techniques humaines et administratives, arts et lettres. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1972). Evaluation de la clientèle scolaire du Québec suivant les principaux réseaux d'enseignement de 1968 à 1972: no 901. Direction générale de la planification: groupe démographie scolaire.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1973). Estimation de la clientèle scolaire suivant les réseaux et les niveaux d'enseignement de 1973 à 1978: no 915. Direction générale de la planification: groupe démographie scolaire.

MONETTE, M., TURCOT, Nancy (1968). Réussite en première année de psychologie et résultats scolaires antérieurs: étude préliminaire. Communication présentée dans les cadres de la section "psychologie" au 36e Congrès annuel de l'ACFAS.

MUNDAY, L.A. (1972). Law school admission test, in O.K. Buros (Ed.): The seventh mental measurements yearbook (No. 1098). Highland Park: Gryphon.

OLSEN, Marjorie A. (1950). Validity of the L.S.A.T. for predicting first year law school grades. American psychologist, 5, 283-284.

PAYNE, R.W., DAVIDSON, P.O., SLOANE, R.B. (1966). The prediction of academic success of university students. Canadian journal of psychology, 20, 52-63.

RIKER, B.L., GAUDET, F.J. (1941). The use of some tests in prediction of legal aptitude. Journal of applied psychology, 25, 313-322.

THURSTONE, L.L. (1938). Primary mental abilities. Psychometric monographs, No. 1.

TOPETZES, J., IVANOFF, J.M. (1963). Pre-legal education. Vocational guidance quarterly, 12, 36-39.

WESMAN, A.G. (1953). Iowa legal aptitude test: 1946 revision, in O.K. Buros (Ed.): The fourth mental measurements yearbook (No. 814). Highland Park: Gryphon.

WILLINGHAM, W.W. (1974). Predicting success in graduate education. Science, 183 (No. 4122) 273-278.

WOOD, D.A., LEBOLD, W.K. (1968). Differential and overall prediction of academic success in engineering. Educational and psychological measurement, 28, 1223-1228.

ZIMMERMAN, W.S. (1953). A revised orthogonal solution for Thurstone's original primary mental abilities test battery. Psychometrika, 18, 77-93.